

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Eva Vejvodová

**Psychosociální klima tříd na středních školách různého zaměření**

Classrooms' psychosocial climate in the secondary schools of different focus

Praha 2016

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martina Švandová, Ph.D.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Sušici, dne 8. července 2016

.....  
Eva Vejvodová

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala Mgr. Martině Švandové, Ph.D. za odborné vedení, všestranné rady a odbornou pomoc při zpracování diplomové práce. Zároveň bych ráda poděkovala všem zúčastněným žákům a učitelům středních škol, kteří se ochotně podíleli na realizaci výzkumného šetření.

## Abstrakt

Diplomová práce „Psychosociální klima tříd na středních školách různého zaměření“ je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části se věnuji vymezení základních pojmů spojených s tematikou třídního klimatu a následným rozbořem jeho součástí. Jde především o analýzu vývoje školní třídy, jednotlivých fází jejího vývoje, typů třídního klimatu a zmapování faktorů, které se na tvorbě třídního klimatu podílejí, včetně genderové diferenciacce. Důležitou část tvoří také přehled hlavních přístupů a metodologií zkoumání sociálního klimatu třídy a seznámení se s výzkumným nástrojem, který je používán v praktické části.

V empirické části se zaměřuji na diagnostiku klimatu školních tříd na vybraných středních školách různého zaměření v okrese Klatovy a shrnuji výsledky kvantitativní metody šetření pomocí standardizovaného dotazníku KLIT. Cílem této části je porovnat třídní klima středních škol různého zaměření v rámci ověření předem stanovených výzkumných hypotéz a interpretovat zjištěná data.

**Klíčová slova:** klima třídy, školní třída, učitel, žák, gender, diagnostické nástroje měření klimatu, dotazník KLIT

## Abstract

Master's thesis „Classrooms' psychosocial climate in the secondary schools of different focus“ is divided into the theoretical part and the practical part.

In the theoretical part the main focus is dedicated to an explanation of the basic terms concerning the theme followed by the analysis of its parts. This is mainly an analysis of classroom development, stages, types of class climate and mapping the factors that contribute to create the climate in the class including gender difference. The key attitudes towards the class climate research, the exploratory method which has been used in the practical part also play an important role in the theoretical part.

The empirical part focuses on diagnosis of classrooms' climate at selected secondary schools of different focus in the region Klatovy and summarizes the results received by quantitative method through selected standardized questionnaire KLIT. The aim of this part is firstly to compare school climate in the secondary schools of different focus including

evaluation of stated hypothesis in the research and secondly interpret the discovered information.

**Key words:** classroom climate, school class, teacher, pupil, gender, diagnostic tools for measurement of the climate, questionnaire KLIT

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>9</b>
<b>Teoretická část .....</b>	<b>10</b>
1. Definice základních pojmů – klima, prostředí, atmosféra .....	10
2. Školní třída a její vývojové fáze .....	14
3. Klima školní třídy .....	17
3.1 Typologie klimatu školní třídy .....	17
3.2 Determinanty, prvky a faktory třídního klimatu .....	19
3.3 Aktéři klimatu školní třídy .....	24
3.3.1 Učitel .....	25
3.3.2 Žák .....	30
3.3.3 Rodič .....	33
4. Genderová diferenciace ve třídě .....	35
4.1 Gender a školní prostředí .....	36
4.2 Interakce učitele se žáky .....	37
5. Hlavní přístupy ke zkoumání sociálního klimatu třídy .....	40
5.1 Kvalitativní a kvantitativní výzkumy klimatu školní třídy .....	42
5.2 Dotazník .....	45
<b>Praktická část .....</b>	<b>48</b>
6. Metodologie výzkumu .....	48
6.1 Výzkumný problém .....	48
6.2 Cíl výzkumu .....	49
6.3 Výzkumná otázka .....	49
6.4 Hypotézy .....	49
6.5 Výzkumný vzorek .....	50
6.6 Charakteristika vybraných škol .....	51
6.6.1 Střední zdravotnická škola, Klatovy .....	51
6.6.2 Střední průmyslová škola, Klatovy .....	52
6.6.3 Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Sušice .....	52
6.7 Metody sběru dat .....	53
6.8 Administrace dotazníku .....	54
6.9 Vyhodnocení dotazníků a interpretace dat z jednotlivých středních škol .....	55
6.9.1 Vyhodnocení dotazníků KLIT a interpretace dat ze Střední zdravotnické školy .....	55
6.9.2 Vyhodnocení dotazníků KLIT a interpretace dat ze Střední průmyslové školy .....	60
6.9.3 Vyhodnocení dotazníků KLIT a interpretace dat ze Střední odborné školy a Středního odborného učiliště Sušice .....	66

6.10 Verifikace hypotéz a odpověď na výzkumnou otázku .....	69
<b>Diskuze .....</b>	<b>75</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>77</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>79</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>83</b>
Příloha č. 1 – Dotazník KLIT .....	84
Příloha č. 2 – Stenové normy pro dotazník KLIT .....	85
Příloha č. 3 – Výsledky dotazníkového šetření druhých ročníků SZŠ.....	86
Příloha č. 4 – Výsledky dotazníkového šetření třetích ročníků SZŠ.....	92
Příloha č. 5 – Výsledky dotazníkového šetření druhých ročníků SPŠ .....	97
Příloha č. 6 – Výsledky dotazníkového šetření třetích ročníků SPŠ .....	102
Příloha č. 7 – Výsledky dotazníkového šetření druhých ročníků SOŠ a SOU .....	105
Příloha č. 8 – Výsledky dotazníkového šetření třetích ročníků SOŠ a SOU .....	108

## Úvod

Diplomová práce nese název *Psychosociální klima tříd na středních školách různého zaměření* a je koncipována do dvou částí, teoretické a empirické. V současné době je oblast vzdělávání velice diskutovaným tématem, zejména na otázky inkluze a integrace hledají často odpověď i politické špičky nejen z rezortu školství. Hlavním determinujícím prvkem je školní třída a její žáci. Právě oni jsou hlavními aktéry tvořící klima třídy společně s pedagogickým sborem. Nelze opomíjet ani rodiče a rodinu, kteří se podílejí na utváření osobnosti svého dítěte stejnou měrou, a proto by měla existovat vzájemná spolupráce mezi všemi těmito spoluúčastníky.

Úroveň školství má v současnosti spíše klesající tendence, klesá touha po vykonávání povolání učitele například na středních odborných učilištích, roste agresivita i kriminalita žáků, alarmující jsou i čísla ve statistikách drogově závislých žáků základních a středních škol. Domnívám se, že bychom ale neměli zavrhnout šance na postupná zlepšení a myslím si, že právě včasná diagnostika negativních elementů v rámci klimatu třídy je jedním z mnoha vhodných postupů.

Každý z nás je ovlivňován během našeho života různými faktory. Působí na nás podmínky, ve kterých vyrůstáme či žijeme, lidé, se kterými sdílíme pracoviště, bydliště i školní třídu. Míra těchto vlivů usměrňuje kvalitu našeho dalšího života, a proto je nezbytností vynakládat úsilí vedoucí k neustálému zkvalitňování klimatu školní třídy. Několikahodinový denní pobyt v prostorách školy i školní třídy má významný podíl na formování osobnosti dítěte. Psychosociální klima třídy a jeho faktory jsou hlavním předmětem teoretické části této práce a též vymezení základních pojmů souvisejících s touto problematikou. Jedna z kapitol je věnována i genderové otázce z důvodu návaznosti teoretické části na část praktickou.

Praktická část je zaměřena na dotazníkové šetření realizované ve středních školách různého zaměření i genderové rozmanitosti. Pro empirickou část jsem si zvolila střední školy s převahou chlapců, dívek, ale i smíšené třídy, abych mohla lépe zkoumat a porovnávat oblasti, jež dotazník KLIT zkoumá, převážně oblast spolupráce žáků ve třídě, míru vyhýbání se neúspěchu a překážek a úroveň prosazování individuality žáků v rámci jejich tříd.

Osobně mě zajímala odpověď na otázku, zda li existují velké rozdíly mezi klimatem třídy s převahou dívek, s převahou chlapců či smíšených tříd. Byl to hlavní důvod výběru tohoto tématu ke zpracování diplomové práce, neboť sama učím na střední škole s třídami genderově smíšenými.



## Teoretická část

### 1. Definice základních pojmů – klima, prostředí, atmosféra

Klima je termín obecně spojovaný převážně s oblastí meteorologie, kde znamená dlouhodobý stav, ale na poli pedagogickém a sociologickém vyvolává různé představy o tom, co vše lze zahrnout pod tento pojem a co vše klima ovlivňuje a často dochází k nejednotnému vymezení a nedostatečnému charakterizování příslušných jevů a jak se klima třídy liší od její atmosféry.

V odborné literatuře existuje mnoho definic klimatu třídy. Vymezení dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 100) zní: „*Sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).*“

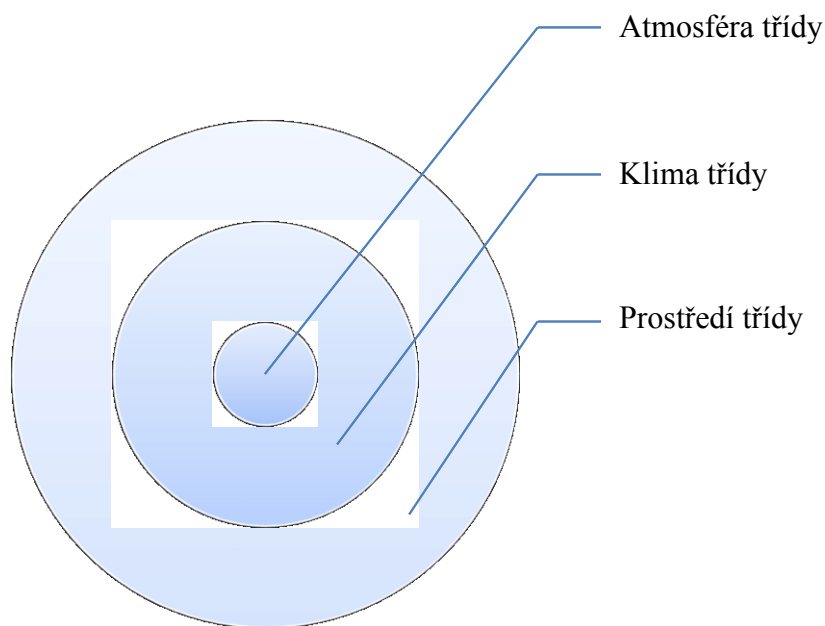
Čapek (2010, s.13) definuje třídní klima následovně: „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

Existují i definice složitější, komplikovanější a komplexnější. Příklad takové definice uvádí Ježek (2003, s. 2 In: Čapek 2010, s. 133): „*Školní klima může znamenat prakticky cokoli ve škole, co je nehmotné a prostupuje to celou školu. Shoda panuje snad jen v tom, že jde o něco interpersonálního, o jakýsi agregát, destilát, průměr, abstrakci, derivaci, produkt vztahů mezi lidmi, kteří utvářejí fenomén školy.*“

Lašek (2001, s. 40) o klimatu třídy říká, že „*je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“

Kyriacou (1996, s. 79-80) ve své knize hovoří o pozitivním klimatu třídy. Jde o cílevědomé prostředí s orientací na úkol, které je zároveň uvolněné, vřelé a podporující se smyslem pro pořádek. Do klimatu třídy zahrnuje i motivaci žáků, vztahy učitel – žák, způsoby zvyšování sebeúcty žáků a nemalá pozornost je věnována i materiální stránka třídy.

Z výše uvedeného množství definic, ve kterých by se dalo podobným způsobem pokračovat, je patrná částečná shoda, ale zároveň i obsahová odlišnost. Autoři operují podobnými termíny při popisu a rozboru psychosociálního klimatu ve třídě či ve škole a nejčastěji se v jejich výrocích mluví především o **psychosociálním klimatu, klimatu školní třídy, atmosféře a prostředí** v rámci třídy, někdy i celé školy. Psychosociální klima školy a psychosociální klima třídy lze shrnout pod jednotný název školní klima, který se rozlišuje podle podoby, rozsahu, proměnlivosti, délky trvání či obecnosti pojmy jako krátkodobá atmosféra, dlouhodobější klima a prostředí (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 146 – 147).



**Obr. 1** Tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy (Mareš, Ježek, 2012, s. 6)

**Prostředí třídy** – je pojem nejobecnější zahrnující takové aspekty, které ovlivňují práci učitelů a žáků. Mareš a Ježek (2012, s. 7) rozlišují následující hlediska:

- architektonická týkající se například prostorového řešení učebny, její vybavení, velikost, tvar či rozmístění nábytku
- hlediska hygienická- například vytápění, větrání či úklid
- hlediska ergonomická - například vhodnost školního nábytku, nastavitelnost výšky či rozmístění sdělovacích prvků ve třídě
- hlediska akustická – úroveň šumu, odraz zvuku, dozvuk a další
- hlediska estetická – barevné provedení stěn, tabule a celková výzdoba třídy

**Klima školní třídy** – vyznačuje se svým dlouhodobým trváním v rozmezí měsíců či let a je typické pro žáky a učitele celé třídy. Tato stručná definice bude rozvedena v další samostatné kapitole věnované tomuto termínu.

**Atmosféra třídy** – oproti klimatu se jedná o jev krátkodobý a proměnlivý během vyučovacího dne, dokonce se může změnit i během vyučovací hodiny či přestávky. Vždy se jedná o emočně vypjaté situace v rámci interpersonálních lidských vztahu. Typickým příkladem může být atmosféra ve třídě před písemným či ústním zkoušením, který si každý z nás velice dobře vybavuje. (Mareš, Ježek 2012, s. 7).

**Sociální klima** – dlouhodobý jev typický pro určitou třídu a učitele po dobu několika měsíců i let. Na vytváření sociálního klima se podílejí všichni žáci určité třídy, skupinky žáků, jednotlivci ať z řad žáků, tak i učitelů a také učitelský sbor dané školy. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 158) vidí sociální klima nejen jako prožívání, hodnocení a vnímání, ale také jako reagování všech účastníků určitého prostředí na změny, které se odehrály, odehrávají nebo odehrávat budou. Sociální klima souvisí také se sociálním prostředím, neboť lidé si svým chováním a jednáním vytvářejí konkrétní klima kolem sebe.

**Školní klima** – zahrnuje veškeré klima školy, např. klima tříd, klima učitelského sboru, jednotlivá vyučovací klimata nebo sociální a komunikační klima. Grecmanová (2003, s.18) popisuje školní klima jako specifický projev školního prostředí prožívaný, vnímaný a popisovaný účastníky tohoto klimatu, tedy žáky, rodiči, učiteli, školními inspektory a veřejností. Čáp a Mareš (2001, s. 568 – 569) uvádějí dvě taxonomie analyzující proměnné ovlivňující školní klima:

Taxonomie Tagiuriho (1968) a Andersona (1982) rozlišuje čtyři úrovně:

1. **ekologie** – charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává
2. **prostředí** – charakteristiky učitelů (délka praxe, platové zařazení, apod.) a charakteristiky žáků (pohlaví, věk, sociální status apod.)
3. **sociální systém** (skupinové charakteristiky) – vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikace, podíl na rozhodování, příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině
4. **kultura** – hodnoty a hodnotové systémy, které účastníci považují za významné, učitelova zaangažovanost na rozvoji žáků, míra důrazu na kooperaci, důraz na činnosti související se školou, očekávání účastníků, jasnost a konzistentnost cílů.

Taxonomie dle Knowlese (1985):

1. **podmínky klimatu**

- a. **fyzikální prostředí** – architektonické koncipování učebny a způsob jejího vybavení
- b. **psychologické prostředí**
  - vzájemné respektování účastníků
  - spolupráce účastníků
  - možnost vzájemného spolehnutí
  - vzájemná podpora, pomoc
  - otevřenost a autentičnost jednání
  - potěšení a radost ze společenství
  - humánnost, lidskost v jednání

2. **zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů**

3. **zaangažovanost žáků na diagnostice vlastních potřeb**

4. **zaangažování žáků na definování cílů učení**

5. **zaangažování žáků na návrhu postupů při učení**

6. **pomáhat žákům uskutečňovat navržený postup učení**

7. **zaangažovanost žáků na hodnocení průběhu výsledků vlastního učení**

**Komunikační klima** – Grecmanová (2003, s. 18) vidí vedle Průchy (2002, s. 59) toto klima jako vyjádření toho, jaké způsoby komunikace navozují a udržují v určitém prostředí aktéři klimatu.

**Vyučovací klima** – výsledek kontaktu žáků s vyučováním, obklopuje žáky a učitele zvnějšku a spojuje se jejich subjektivním prožíváním a posuzováním. Tento fenomén prostupuje všemi vyučovacími předměty v rámci interakce učitel – žák.

## 2. Školní třída a její vývojové fáze

Pod tímto pojmem se mi vybaví má školní léta, kdy jsem plnila povinnou školní docházku, pomůcky, které jsme dostávali na prvním stupni základní školy na začátku školního roku, vůně čerstvě ořezaných pastelek, známky v žákovské knížce, úsměv první paní učitelky, která pro nás byla vzorem a sdílení žákovské lavice se svou první spolužačkou. Vzpomínám si, jak jsem byla plná dojmů z prvních dnů v základní škole a jak jsem byla hrdá na to, že jsem „školačka“. V té době jsem si ale nikdy neuvědomila, jak moc tyto školní třídy na základní i střední škole ovlivňovaly a formovaly můj vlastní život.

Pojem školní třída je definován v mnoha odborných knihách, ale shodují se na tom, že se jedná o sekundární sociální skupinu, neboť primární sociální skupinou je rodina, která nám poskytuje veškeré základní potřeby nutné k úspěšnému vstupu do sekundární skupiny. Průcha (2003, s. 253) definuje třídu velice stručně jako *„skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotku školního vzdělávání“*.

Gillernová (2008) považuje školní třídu za jedno z nejvýznamnějších prostředí pro sociální interakci dětí a dospívajících a přispívá k socializaci žáků a studentů, umožňuje budovat interpersonální vztahy a posilovat související sociální učení. Přesto, že hovoří o třídě jako o formální skupině, nevylučuje tím možnost vzniku neformálních osobních vztahů uvnitř této skupiny, které mohou silně ovlivňovat ostatní účastníky. Protože je třída formální skupinou, může na jedné straně uznávat formální hodnoty v rámci třídy, které jsou dané školou v podobě dosahování co nejlepších studijních úspěchů, na druhé straně si se svými spolužáky v rámci skupiny vyznává i neformální podobu hodnot, jako jsou tendence nevynikat, které se zároveň prolínají i s jednou ze sledovaných oblastí aplikovaného dotazníku KLIT, kde autor tuto oblast nazývá jako oblast sebeprosazení.

Podle sociální psychologie (Lovaš, 2008) lze školní třídu definovat jako malou sociální skupinu, kterou tvoří lidé spojeni shodnou charakteristikou tvořící vnitřně a funkčně propojený celek. Základním rysem utváření struktury malé skupiny je proměna původně anonymních jedinců v osoby známé, odlišující se různými znaky a vlastnostmi, například společnými potřebami, cíli či zájmy, statutem jedince (jeho vztah k ostatním členům skupiny), sociální rolí (skupinou sdílená očekávání, jak se má jedinec chovat vůči ostatním členům skupiny), skupinovou normou (očekávání, jak se mají členové skupiny chovat) nebo kohezivitou (soudržností). Nakonečný (1999, s. 384) vymezuje malou sociální skupinu navzájem integrujícími jedinci v rámci společně sdílených norem, kteří se vzájemně znají a vstupují do interakcí vzájemně propojených rolí a vyvíjejí společnou činnost k dosažení cílů.

Stejně jako každá sociální skupina, tak i školní třída má své etapy vývoje, které se vyznačují charakteristickými znaky. Nejvíce je v tomto směru využívána koncepce B. W. Tuckmana, který vývoj skupiny rozdělil na následující fáze (Lovaš 2008, s. 327):

- Formování – lidé se seznamují, převládá úzkost a nejistota
- Bouření – snaha o uspokojování osobních potřeb členů skupiny, typický je konflikt a emocionalita
- Normování – dohodnutí jasných pravidel chování pro členy skupiny, vytvářejí se sdílené postoje, hodnoty či role
- Optimální výkon – kooperativní práce členů skupiny na dosažení společných cílů
- Ukončení – fáze rozchodu.

Nejen Lovaš (2008), ale i Belz a Siegrist (2001, s. 54 - 56) byli inspirováni touto koncepcí a využili ji k popisu fází vývoje skupiny. Navíc tento popis obohatili o detailnější znaky skupinové dynamiky, cíle intervence a o podporu, kterou skupině může poskytnout její vedoucí, v oblasti školství bychom tuto roli vedoucího mohli připisovat učiteli a jeho pedagogické práci s třídním kolektivem. Jedná se o tyto fáze:

1. „První kontakt a orientace, příchod“ – nejistota členů skupiny, zachování sociálního odstupu, zdrženlivost, projevy navyklých způsobů chování, nepatrné přejímání odpovědnosti. Hlavním cílem je odbourání jistých obav a vyjasnění očekávání. Vedoucí skupiny, v našem případě učitel, by měl v této první fázi vytvořit a dohodnout jasná pravidla a pomocí seznamovacích her navázat spojení mezi účastníky.
2. „Boj o moc a kontrola, kvašení“ – členové skupiny se stávají osobněji, snaží se o nalezení vlastní pozice ve skupině, začínají boje a manévrování o status a jeho uhájení, vytvářejí se podskupiny, prosazování vlastních názorů a hrozí velké nebezpečí odchodu jedinců, navíc se vedou diskuse o chování vedoucího (učitele). Cílem intervencí je výběr aktivit vedoucích k usměrnění. Učitel by měl volit takové hry, které jsou založené na silných stránkách jednotlivce a zároveň uvolňují agresivitu, ale vyžadují šikovnost. Důležitým prvkem jsou cvičení zaměřené na komunikaci.

3. „Důvěrnost a intimita, vyjasnění“ – skupinová dynamika směřuje k otevřené komunikaci a ustupuje přehnaně konkurenčnímu chování. Zintenzivňuje se spolupráce, vytvářejí se pevné vazby a rozvíjí se akceptování druhých. Pomalu se vytváří pocit sounáležitosti. Učitel či vedoucí skupiny přenáší v této fázi odpovědnost na žáky či na členy dané skupiny, nechává prostor volnému rozvoji jednotlivce a skupiny a podněcuje členy k důslednějšímu plánování. Pomocí různých aktivit cvičí zejména kooperaci a hraní rolí.
4. „Diferenciace, jednání“ – skupina (třída) je plně práce schopná, existuje silná soudržnost skupiny, jsou akceptovány odlišnosti osob. Cílem učitele nebo vedoucího dané skupiny by mělo být vědomé zacházení se silnými a slabými stránkami a zejména umožnění nových, emocionálních zkušeností v rámci kontaktů s jinými skupinami. Zároveň dává skupině a jednotlivcům zpětnou vazbu o tom, co se jim podařilo během společného působení a přenáší vedení ve značném rozsahu na skupinu.
5. „Rozdělení a rozpuštění, rozchod“ – opět se projevuje neklid a ambivalentní vzájemné vztahy ve skupině, nyní z důvodu obav z očekávaného rozchodu. Učitel by měl zhodnotit získané zkušenosti, reflektovat dění ve skupině a stručně shrnout situace, které se společně skupině povedly a otevřít a podpořit výhledy do budoucího života jednotlivců.

Každý třídní učitel může na své třídě sledovat fáze, kterými za čtyři roky na střední škole projde. Jak uvádí i Krejčová (2011) ve své knize, první dva roky jsou fází orientační. Žáci přicházejí do nového prostředí, nového kolektivu a seznamují se s novými učiteli i s novými vyučovacími cíli a metodami. Poté přechází ve fázi diferencující pozice až po utváření si pevných vazeb. Třetí ročník je podle mého názoru ročníkem nejlepším, neboť kolektiv se již zná, jsou vymezená pravidla, normy, hodnoty i pozice a evidentně existuje vzájemná spolupráce na společných úkolech. Zlom nastává ve čtvrtém ročníku, lze zmínit výše uvedenou frázi od Beltze a Siegrista, fáze rozchodu a orientace na další cíle, plány dalšího studia a dalších cílů. Je nutné ale podotknout, že těmito fázemi může třída projít i během jednoho školního roku, například po prázdninové pauze, kdy někteří studenti odejdou a noví přijdou, může nastat výměna učitelů a opět si kolektiv vyjasňuje pozice ve skupině a adaptuje se na nově vzniklé třídní klima.

### **3. Klima školní třídy**

Tato kapitola se již nezabývá definicemi klimatu školní třídy, ale věnuje se různým klasifikacím, typologiím a faktorům přispívajícím k širšímu objasnění hlavního tématu. Jak již bylo uvedeno výše, přesné vymezení tohoto fenomenu neexistuje, ale existují specifické znaky typické pro klima školní třídy (Mareš, Ježek 2012, s. 8):

- jedná se o skupinový, nikoli individuální jev, to znamená, že všechny skupiny aktérů mají určitý názor na klima dané třídy
- je sociálně konstruované nejen osobními zkušenostmi žáků a učitelů, ale také vzájemným debatováním aktérů školního klima navzájem
- je sociálně sdílené, vyjevují se shodné a rozdílné názory
- je ovlivněno širším sociálním kontextem, klimatem školy i její lokalizací

#### **3.1 Typologie klimatu školní třídy**

Různí autoři rozdělují třídní klima podle různých hledisek a kritérií. Např. Čáp a Mareš (2001, s. 570 – 571) člení typy klimatu z následujících hledisek:

- podle stupně školy
  - klima třídy v mateřské škole
  - klima třídy na prvním stupni základní školy
  - klima třídy na druhém stupni základní školy
  - klima třídy na střední škole
  - klima ve studijní skupině na vysoké škol apod.
- podle typu školy
  - klima třídy na gymnáziu
  - klima třídy na střední odborné škole
  - klima třídy na středním odborném učilišti
  - klima třídy na státní / nestátní škole
- podle koncepce výuky
  - klima třídy v tzv. tradiční škole
  - klima třídy v tzv. alternativní škole



- podle zvláštnosti žáků
  - klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci
  - klima třídy, v níž musí učitel pracovat s „problémovými žáky“
  - klima třídy podle převládající orientace žáků
- podle zvláštnosti učitelů
  - klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček
  - klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel
  - klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel
  - klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel
  - klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy
  - klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly
- podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává
  - klima v tradiční učebně
  - klima při laboratorní výuce
- podle zvláštnosti vyučovacích předmětů
  - klima při naukových předmětech
  - klima při „výchovách“
  - klima při dalších typech vyučovacích předmětů
- podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt
  - klima při přímé mezilidské komunikaci
  - klima při učení pomocí počítače
  - klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou

Petlák (2006) třídní klima rozděluje podle zaměřenosti třídy na:

- třídu zaměřenou na výsledky – prvořadým cílem jsou výsledky, které žák získá během učení. Učitel rozděluje třídu na žáky, kteří mají o předmět zájem, a k takovým studentům učitel zaujímá pozitivní přístup, chválí je a je k nim shovívavější, a na žáky, kteří nedosahují požadovaných výsledků. Takovým žákům učitel často připomíná důležitost některých částí učiva, hodně času věnuje usměrňování žáků a rozhodně práci s takovými žáky postojově neodmítá.
- třídu zaměřenou na spolupráci – učitel dbá zejména na spolupráci žáků, preferuje skupinovou a kooperativní práci, motivuje je a preferuje objektivní hodnocení. Všímá

si pozitivních vztahů mezi žáky a reguluje je, bere žáky s jejich pozitivními a negativními stránkami a snaží se jim vždy pomoci.

- třídu zaměřenou na pořádek – třída připomíná „vojenský režim“, důraz je kladen především na poslušnost a respektování požadavků a na to, aby třída dobře navenek prezentovala učitelovu činnost.

Grecmanová (2008, s. 90) ve své knize tvrdí, že se učitelé shodují na tom, že „ladí –li klima ve třídě, jsou většinou lepší známky“ a zároveň uvádí čtyři závěry o působení klimatu na výkon žáků, které zformuloval R. H. Moose (Grecmanová 2008, s. 91-92):

- Sociální klima charakteristické velkým významem sociálních vztahů a vysokou pohotovostí ke změně vede k vyšší spokojenosti u žáků, stoupajícímu zájmu o obor, k pozitivnímu sociálnímu chování a k vyšší nezávislosti, sebeúctě a kreativitě.
- Dobrých výkonů je dosahováno ve třídě, jejíž klima je charakteristické vysokými hodnotami v dimenzích orientace na úkoly, soutěžení, organizace a přehlednosti. V tomto klimatu se ovšem nepodporují zájmy, tvořivost a morálka.
- Třídy, které se intenzivně orientují na kontrolu, vyvolávají u žáků nespokojenost a odcizení a nevykazují v osobnostních a sociálních vztazích ani v oblasti výkonu pozitivní účinky.
- Růstu klimatu může být dosaženo v klimatu, ve kterém se vyskytují následující znaky: přátelské a podporující chování ze strany učitelů, důraz na školní úkoly a výkon, střední rozsah přehlednosti, organizace a strukturování. V souvislosti s tím se projevují pozitivní účinky na tvořivost, sebeúctu a nezávislost.

### **3.2 Determinanty, prvky a faktory třídního klimatu**

Faktorů ovlivňujících klima školní třídy je mnoho, některé jsou pozorovatelné, jiné nepozorovatelné. „Pro žáka je sociální klima důležité proto, že mu poskytuje impulsy pro rozvoj rozumových schopností, podílí se na emocionálním a psychickém vývoji a formování osobnosti žáka. Sociální klima školní třídy každému žákovi vytváří pracovní podmínky a je i důležitým zdrojem jeho spokojenosti nebo nespokojenosti“ (Vykopalová 1992, s. 6). V odborné literatuře experti věnují svou pozornost různým faktorům působících na klima třídy a v této kapitole se zaměřím jen na ty nejvýznamnější.

Lašek používá **determinant**, jako základní pojem, který ovlivňuje klima třídy. Považuje za něj takové skutečnosti v životě školy a třídy mající vliv na vznik, podobu a účinky klimatu a mezi determinanty řadí (2007, s. 44):

- Zvláštnosti školy – typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy) a pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce).
- Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací – například dílenské či laboratorní práce, praxe v provozech.
- Zvláštnosti učitele – osobnost učitele, učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky.
- Zvláštnosti školních tříd – vztah učitele a třídy, školní třída jako celek a skupiny ve třídě.
- Zvláštnosti žáků – žák jako člen třídy a žák jako individuální osobnost.

Lašek mimo jiné operuje i s termínem **prvek** v souvislosti s klimatem, o kterém tvrdí, že se nejedná o jednolitý celek, ale má své prvky se vzájemnou působností vytvářející složitou strukturu. Při samotném vymezování prvků využil Lašek Moosovo schéma ukazující současné představy sociální psychologie o základních prvcích klimatu. Základními složkami jsou tři dimenze a analýza jejich proměnných.

<b>Dimenze vztahová</b>	<b>Dimenze osobního růstu</b>	<b>Dimenze udržování a změny systému</b>
Osobní vklad žáka	Zkoumání sebe a okolí	Cílovost činnosti
Personalizace role žáka	Otevřenost v kontaktu	Organizace výuky
Zaujetí školou	Integrace	Inovace výuky
Přidružení ke skupině	Nezávislost	Diferenciace žáků
Kohezivnost	Orientace na úkoly	Individualizace přístupu k žákům
Podílení se na činnosti	Soutěživost	Rozmanitost úkolů a činností
Učitelova pomoc	Rychlost	Formálnost učitelova přístupu
Satisfakce školou	Obtížnost školní práce	Pořádek a organizovanost
Třenice		Jasnost pravidel
Klikaření		Dezorganizace výuky
Favorizování žáků		
Apatie		

**Tab. 1 Moosovo schéma** (Lašek 2007, s. 45)

Grecmanová (2008) přichází s podobným rozdělením a místo prvků používá pojem **faktory**, které popisuje jako složky a činitele prostředí. Dělí je na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní následujícím způsobem (2008, s. 51 – 74):

- **Region** – klima třídy ovlivňuje umístění školy v určitém regionu, v městských oblastech je klima vnímáno jako orientované na úkoly, na venkovských školách se více objevuje soutěžení, jasnost pravidel, vyšší tlak na výkon a restriktivní kontrola. Současné poloha školy souvisí se sociálním složením obyvatelstva.
- **Architektura a fyzické prostředí** – geografické a meteorologické prostředí, architektura školy, její vybavenost a velikost jsou faktory, které ovlivňují chování žáků, učitelů a celou atmosféru ve škole. Někteří odborníci se ve svých studiích a výzkumech zabývají i detailnějšími prvky, např. osvětlením, barvou stěn či rozčleněním místnosti.
- **Forma školy** – zkoumanou otázkou je, zda existuje rozdílné klima na prvním a druhém stupni základních škol, jak je to s klimatem ve třídách na středních školách různého typu a jak se rozdílná organizace procesů učení podílí na specifčnosti klimatu školy. Pozornost je věnována i klimatu tzv. veřejných škol (školy městské, předměstské a vesnické) a klima alternativních škol, tzv. dobrovolných.
- **Organizační znaky školy** – za organizační znaky je považována velikost školy a tříd včetně počtu žáků ve třídě, výkonnostní kurzy a ročníky. Badatelé zkoumají míru soudržnosti a solidarity mezi žáky ve třídách různé velikosti, míru orientace na cíle při výuce v malých, středních či velkých třídách.
- **Obsah výuky, vyučovaný předmět** – zkoumají se souvislosti mezi vyučovacím předmětem, jeho oborem, obsahovým zaměřením a klimatem školy. Poukazuje se na problém, že není vždy jasné, zda jsou rozdíly zapříčiněné obsahem výuky nebo vlastnostmi a kompetencemi učitelů a žáků.
- **Osobnost učitele** – je základním činitelem při utváření klimatu třídy a jeho věk, pohlaví, motivy, autorita, hodnoty, zájmy či postoje (např. senzibilita, schopnost empatie, akceptování žáků) ovlivňují různou intenzitou klima výuky ve školní třídě. Osobnost učitele bude blíže specifikována v dalších kapitolách diplomové práce.
- **Osobnost žáka** – osobní znaky žáků lze sledovat jako jejich individuální znaky či jako znaky třídy. Zjišťují se souvislosti mezi pohlavím, věkem, kognitivními schopnostmi, motivací, zájmy, postoji žáků ke spolužákům, sociálního původu a vnímáním klimatu.

- **Vedení školy** – škola je odrazem společnosti a za klima školy a tříd je odpovědný především management školy, tedy ředitel.

Všechny determinanty, prvky i faktory společně utváří a modifikují konkrétní sociální klima dané třídy. Žákovi poskytuje impulsy pro rozvoj rozumových schopností, formuje jeho osobnost po stránce emocionální i psychické, vytváří mu pracovní podmínky a je nezastupitelným zdrojem jeho spokojenosti nebo nespokojenosti. (Vykopalová 1992, s. 6)

O sociálním klimatu třídy lze podle Čápa a Mareše (2007, s. 569) uvažovat minimálně v pěti teoretických úrovních:

- Úroveň ekologická – lidé jsou přítomni spíše zprostředkovaně (prostředí školní budovy, učebny, laboratoře, studovny atd., prostor, kde žáci a učitelé žijí část svého života, kde vyučují a učí se).
- Úroveň jedinců – úroveň jednotlivých učitelů a jednotlivých žáků.
- Úroveň malých sociálních skupin – úroveň školní třídy.
- Úroveň větší sociální skupiny – klima školy.
- Úroveň velkých sociálních skupin – příkladem je úroveň školství dané země nebo zvláštnosti její kultury.

Bez ohledu na to, jakým způsobem na třídní klima nazíráme, jakými metodami jej zkoumáme a jaké přístupy k jeho zjištění používáme, téměř vždy můžeme determinovat jeho kvalitu. Grecmanová (2008, s. 87) tvrdí, že se jedná buď o klima sbližující žáky i učitele, klima žádoucí a příznivé nebo klima nežádoucí, nepříznivé a celkově negativní, vedoucí až ke ztrátě motivace či špatným školním výsledkům. Pro nás učitele pozitivní klima významně ulehčuje práci, protože žáci chodí do školy rádi, učitelé vidí ve své pedagogické činnosti smysl a vzájemná spolupráce mezi učiteli a žáky je na velmi vysoké úrovni. Navíc každý rodič ocení, pokud vidí, že jeho dítě navštěvuje školu rádo a s nadšením a že dosahuje dobrých studijních výsledků.

Někdy však bývá obtížné vůbec definovat pozitivní klima a vymezit základní rysy či znaky. Grecmanová (2008, s. 85) hledá tyto znaky již v samotném termínu, tedy pod písmenem K se skrývá **komunikace** a **kooperace**, L značí pozitivní **ladění**, I znamená **inovace**, M stojí za aplikací moderních **metod** a písmeno A skýtá **aktivitu**.

Tento výčet bych ještě doplnila o pohodu ve třídě, důvěru, pocit bezpečí, otevřenost v jednání mezi učitelem a žákem, vzájemnou úctu a respekt, ohleduplnost, spolupráci, podporu či toleranci.

Zatímco Grecmanová se spíše zaobírá základními charakteristikami pozitivního klimatu, Petlák (2006) přidává ještě roli učitele jako spolutvůrce pozitivního klimatu třídy. Prvním hlediskem je stránka pedagogicko-diagnostická, obsahující spokojenost žáků s výukou i s jejím průběhem, objektivita hodnocení, inovace ve vyučování, kterou vyzdvihla i Grecmanová, protože současná doba vyžaduje nové trendy v používání moderních technologií v procesu vyučování a zároveň je odbourána hrozba rutiny a stereotypní práce. I kooperace je u Petláka zmíněna ve smyslu vycházek či exkurzí doprovázená neformálním přístupem ze strany učitelů k žákům a věnování se nejen výuce, ale i výchově žáků. Druhou oblastí je hledisko organizační, které obsahuje dobrou organizaci (činností, vedení a řízení školy), řízení a koordinace úkolů žáků, organizování zájmových činností mimo vyučování, v činnostech, které škola od žáků vyžaduje, musí být nějaký smysl a význam, žák musí mít ve škole pocit, že ho škola obohacuje a přispívá k jeho rozvoji, spolupráce školy s rodiči a jinými školami, například v rámci výměnných pobytů studentů. S Petlákem lze najít shodu i u Kyriacou (2012), který pozitivní klima třídy řadí do seznamu základních pedagogických dovedností. Za optimální považuje takové klima, které je cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, udržuje kladné postoje žáků k výuce a k jejich vnitřní motivaci. Vnitřní motivací pak myslí, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o téma. Kromě vnitřní motivace existuje ještě vnější motivace ve formě pochvaly od rodičů nebo od učitele, akademická kvalifikace nebo úcta a obdiv spolužáků. Důležitou roli hraje také vlastní očekávání úspěchu, tedy do jaké míry žáci cítí, že v určité činnosti budou mít pravděpodobně úspěch. K dalším, mimo klimatu třídy, patří plánování a příprava vyučovací jednotky, její realizace a řízení, kázeň ve třídě, hodnocení prospěchu žáků a evaluace. Kyriacou zároveň vyzdvihuje i vztah učitele s žáky a zdůrazňuje vzájemnou úctu a kontakt, žáci musí vědět, že jsme jako učitelé kompetentní, že se zajímáme o jejich pokrok. Učitelé by měli dávat najevo, že rozumí osobním názorům žáků a že si jich váží. V neposlední řadě také klade důraz na úctu, která ale musí být vzájemná a učitel by měl jít žákům příkladem. To je i důvod, proč se v další kapitole věnuji také osobě učitele, jako nedílné součásti zákulisního dění ve třídě.

### 3.3 Aktéři klimatu školní třídy

Kdo je vlastně aktérem klimatu? Kdo jsou ti, kteří klima třídy vytvářejí? Jsou to všichni **žáci** jedné třídy, nejen jako celek, ale i jednotlivé skupinky či jednotlivci. Během vyučovacího procesu je spolutvůrcem **učitel**, potažmo **třídní učitel**. Sociální klima třídy je pak proměnnou, kterou ovlivňuje školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, jeho vhodné a nevhodné chování jak ke svým spolužákům, tak k učitelům.

Každá třída je specifická jak během vyučování, tak o přestávkách či při mimoškolních aktivitách. Učitel nikdy předem neví, jakým způsobem bude jeho vyučovací hodina probíhat, protože průběh vyučování téhož předmětu stejným učitelem nebude nikdy stejný (Čáp, Mareš 2007, s. 566). Z vlastní zkušenosti vím, že třídní klima jednotlivých tříd je nevyzpytatelné. Troufám si říci, že každá vyučovací jednotka v průběhu jednoho týdne je vždy odlišná a nestejnorodá. Často je klima ovlivněno i předchozím učitelem, protože každý pedagog má své zkušenosti, které projevuje navenek a tím vytváří, výše zmíněné, pozitivní či negativní klima. Názory na míru podílu na utváření klimatu se v odborné literatuře liší, pro některé je hlavním zdrojem účast žáků, pro jiné je to právě osoba učitele, kterého ve své literatuře upřednostňuje i H. Vykopalová, která tvrdí, že „*utváření optimálního sociálního klimatu je základní úlohou učitele. Žáci jsou aktivní nebo pasivní účastníci utváření sociálního klimatu třídy, jsou sociálním klimatem třídy ovlivňováni, ale i oni sami jej svým chováním utvářejí, formují. Pro žáka je sociální klima důležité proto, že mu poskytuje impulsy pro rozvoj rozumových schopností, podílí se na emocionálním a psychickém vývoji a formování osobnosti žáka.*“ (Vykopalová, 1992, s. 6)

### 3.3.1 Učitel

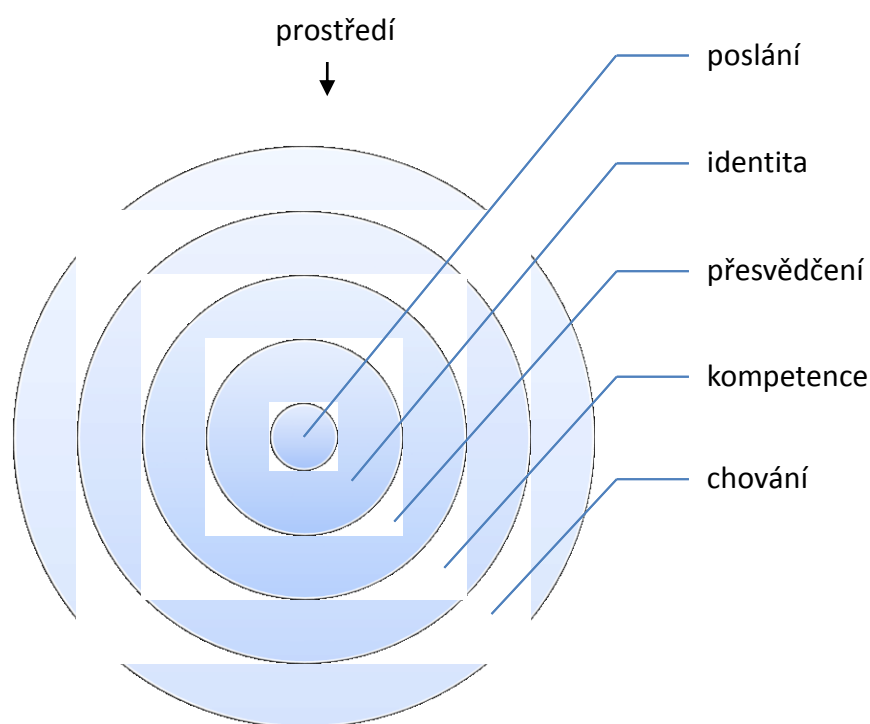
Zkusme si blíže rozebrat **osobu učitele**. Kdo je vlastně učitel? Například Pedagogický slovník ho definuje jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, který k výkonu svého povolání potřebuje pedagogickou způsobilost a z hlediska současného pojetí, má učitel subjektivě-objektovou roli v interakci se žáky a prostředím. Organizuje, koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a spolupracuje s rodiči (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 261). Fontana (1997) pohlíží na učitele jako na člověka, ke kterému děti vzhlíží, a pokud v něm vidí toho, kým by se jednou rády staly, pak jde o výjimečný dar, který jim učitel mohl dát.

„Učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává“ (Mareš 2013, s. 435). S touto tezí mi nezbývá nic jiného než souhlasit. Učitel, pokud chce být mistrem svého oboru, se musí neustále zdokonalovat, rozvíjet své učitelské znalosti a dovednosti, aktualizovat své vyučovací metody a přizpůsobovat se moderním trendům nejen ve vztahu ke svým žákům, ale i ke své profesi. Mareš (2013, s. 436 - 437) rozlišil vývojové fáze, kterými učitel prochází:

1. Nástup do zaměstnání na školu, začátek kariéry, vyrovnávání se odlišnými představami a realitou výuky.
2. Fáze stabilizace, ztotožňování se s vlastní učitelskou rolí, vyučování svých předmětů zvládá bez problémů a utváří si svůj vlastní učitelský styl a profesionální identitu, která se stává součástí jeho vlastní identity.
3. Experimentování a ověřování si nových pedagogických postupů, klade si vyšší cíle a snaží se získat za svou práci uznání.
4. Přehodnocování, bilancování dosavadních snah, osvědčené rutinní postupy začíná označovat za optimální. Sice dokáže žáky naučit, ale už se tolik neangažuje, intenzivněji prožívá zátěžové situace a může hrozit i syndrom vyhoření, pokud se mu nedaří.
5. Učitel rezignoval na své ambice, buduje si větší odstup od žáků i od kolegů, uzavírá se do sebe a brání se jakýmkoli inovacím a jen ti, kteří jsou vysoce motivovaní, jsou stále otevření změnám a jsou stále ochotni vyzkoušet novinky.
6. Opouštění profese a stahování se do ústraní, někteří učitelé pracují i v pozdějším věku a dokáží stále úspěšně vyučovat.



Kořa (2007) vidí učitele nejen jako nositele výchovných idejí a ideálu vzdělanosti, ale hlavně jako **osobnost**, které se však nelze ani vyučit ani naučit. „*Věřodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopn prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopn vykonávat to, co požaduje od jiných*“ (Kořa 2007, s. 16). Dospělé vidí jako skutečnou půdu, z níž vyrůstají nové generace a problém vidí spíše ve výchově dospělých a práci učitelů na sobě samých než ve výchově mládeže, neboť učitelé nezastupují funkci rodičů, ale uvádějí žáky do společenského života a způsob vykonávání učitelského povolání formuje tyto lidské bytosti. I Mareš (2013) se zabýval osobností učitele, kterou vidí jako mnohvrstevný model skládající se zejména z identity, tedy představy, kým je a za koho se vlastně považuje a rozlišuje tři druhy identity: osobní, sociální (vztahuje se k jeho různým sociálním rolím) a profesní týkající se jeho povolání učitele.



**Obr. 2 Model úrovní učitelovy osobnosti, v nichž může dojít ke změně** (Mareš 2013, s. 439)

Kromě osobnosti učitele se Kot'a i Mareš věnují i profesionalizaci učitele, která je založena zejména na vysoké úrovni odborných znalostí, etických a profesionálních standardech. Mezi základní charakteristiky podle Koti patří například:

- plný úvazek v zaměstnání jako základní zdroj příjmů
- silná motivace či vědomí poslání
- prodloužené období vzdělávání, během kterého jsou osvojeny vědomosti a dovednosti
- rozhodnutí jsou činěna pouze v zájmu žáka a je nutná absence vlastních zájmů
- existence univerzálních standardů, kterými se rozhodnutí řídí
- diagnostické dovednosti
- nezaujatost a odmítání morálních posudků
- vzájemná důvěra mezi profesionály a klienty
- není-li klient spokojen, využívá se k posouzení pouze kolega odborník
- etické a profesionální standardy v podobě kodexu jednání

Shodným znakem všech bodů je založení profesionality na vysoké úrovni odborných znalostí, etice a zejména na lidském přístupu k ostatním osobám. I Hrabal (1989) uvádí učitele, jako osobu mající rozhodující vliv na chování a kontakt s žáky hlavně při vyučování, protože určuje cíle třídy, stanovuje hierarchii hodnot a norem, kontroluje a hodnotí práci žáků, kterou pak oceňuje či trestá.

Není pochyb o tom, že učitel svým jednáním, byť autoritativním či emocionálním, ovlivňuje sociální vztahy ve třídě. „*Děti a mládí potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku*“ (Čáp, Mareš 2001, s. 265). Na základě přístupu učitele k žákům a vznikajícím vztahům mezi ním a žáky lze rozlišovat dva typy učitelů podle švýcarského psychologa Ch. Caselmanna na tzv. **logotropa** a **paidotropa**. Logotrop je orientovaný na obor, snaží se probudit v žácích zájem o obor a usiluje o to, aby jim co nejvíce informací předal. O žáky se ale moc nezajímá, zejména o ty žáky, kteří neprojevují o obor zájem, nechce řešit jejich problémy a starosti, nesnaží se jim přiblížit a pochopit je. Paidotrop je pravý opak logotropa. Centrem jeho zájmu jsou žáci, a proto má i větší výchovný vliv a méně kázeňských problémů

se žáky. Langová (1992) logotropa a paidotropa dělí na další dva typy: **filozoficky orientovaný logotrop** – pomáhá žákům nalézt smysl života tím, že je seznamuje s nejrůznějšími filozofickými směry; **vědecky orientovaný logotrop** – takový učitel je silně zapálen do svého oboru a často se může stát pro žáky vzorem, ale existuje i možnost, že je až příliš zaslepený svou prací a díky tomu pak nevidí a nevnímá potřeby žáků. **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** – je charakteristický svým citlivým chápáním, lidským přístupem k jednotlivým žákům; **sociálně-psychologicky orientovaný paidotrop** – zaměřuje se na žáky určité sociální skupiny, zajímá se o jejich problémy, přemýšlí o možném rozvoji zájmů, zálib a motivace.

Čáp (2001, s. 325 - 326) toto rozdělení ještě rozšířil o další styly výchovného působení učitele na:

- autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení) – učitel je direktivní, přikazuje, zakazuje, sám hodně mluví a ostatní nepustí ke slovu, vyvolává napětí a strach především tím, že vyčítá, vyhrožuje, varuje a často trestá; zajímá se o výkony a kázeň nikoli o přání a potřeby dětí, vyžaduje absolutní poslušnost, vše musí být podle jeho pokynů a nepřipouští jiné alternativy, čímž omezuje samostatnost a iniciativu žáků
- liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení) – učitel má nízké požadavky na výkon a kázeň žáků a zároveň nedostatečně kontroluje jejich plnění, chová se lhostejným dojmem k žákům a má pocit, že jej žáci svými výkony a chováním obtěžují a unavují
- rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením) – jde o kombinaci, směs či střídání předchozích dvou stylů
- laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení) – vyznačuje se projevy sympatií k žákům, k jejich potřebám a problémům, neklade příliš vysoké požadavky a případné nedostatky má tendenci omlouvat
- integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení) – jedná se o demokratický styl, učitel se chová klidně, bez úzkosti a nervozity, snaží se mluvit se žáky o věcech, které se netýkají přímo školy, a tím si chce získat důvěru; klade postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou bez ponižování, zesměšňování či urážek žáků; podporuje samostatnost a iniciativu žáků, působí příkladem lidského vztahu.

Nejvhodnější styl, ke kterému by měl směřovat každý učitel je bezesporu integrační styl, protože vztah učitele k žákům a celé třídy je velmi důležitý, ovlivňuje rozsah výchovného působení a odráží žákův vztah k učitelovu předmětu. Vzbuzuje-li učitel nedůvěru, napětí a strach, opět se vše odrazí na kýženém klimatu třídy. Osobně se také snažím co nejvíce přizpůsobit tomuto vyučovacímu stylu, i když je to někdy obtížné a ne zcela jednoduché, ale sama si vzpomínám na své učitele, kteří využívali spíše autokracie nebo naopak byli naprosto liberální. Myslím si, že nikdy nelze přesně dodržovat jeden či druhý styl, ale vše by mělo být děláno s rozmyslem, abychom i v případě použití případného trestu byli schopni žákům říci, z jakého důvodu tak činíme a co tím vlastně sledujeme.

Typologií učitelských stylů je mnoho. Kromě výše zmíněné dělení bych ráda přidala ještě typologii dle Laška (2001, s. 12 – 13) a Vykopalové (1992, s. 10 – 11), která Laškovo rozdělení ještě doplňuje:

- autokratický typ učitele - učitel rozhoduje sám, žáci se na rozhodování nepodílí, výkonnost žáků v takových třídách je vysoká, ale mizí tehdy, když učitel třídu fyzicky opustí; Vykopalová (1992) právě tento typ rozšířila ještě o dvě podskupiny:
  - přísně autokratický učitel – neustále kontroluje žakovu práci, vyžaduje disciplínu a tím vytváří silně negativní klima ve třídě s prvky napětí i strachu
  - pracovně autokratický učitel – silně zdůrazňuje vlastní pohled na problém, preferuje své řešení a své přístupy; žáci jsou proto nesamostatní, stále čekají na pokyny ze strany učitele, což může způsobovat pokles potenciálu a vlastní iniciativy u nadprůměrných žáků
- demokratický - na rozhodování se podílejí i žáci, kteří podávají standardní výkony bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost učitele
- liberální - relativně velká volnost při rozhodování, ale žáci podávají celkově nejnižší výkony ze všech uváděných typů.

### 3.3.2 Žák

Pedagogický slovník definuje žáka jako člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk a může jím být dítě, adolescent či dospělý (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 316). Vykopalová (1992) vidí žáka na jedné straně jako objekt výchovy a vzdělávání v tom smyslu, kdy je vystavován převážně výchovně vzdělávacím požadavkům společnosti a na straně druhé jako subjekt výchovy a vzdělávání, neboť své získané dovednosti a poznatky uplatňuje pomocí vzájemné spolupráce a sociálních vztahů.

Stejně jako tato autorka, tak i Čapek (2010) se dále věnuje osobnosti žáka napříč jednotlivým obdobím školní docházky. V předškolním věku nejsou ještě děti schopné vytvářet stálé skupiny, spíše se jedná o seskupení, jejichž základním principem je hra. Teprve v období mladší školní třídy závisí struktura třídy zejména na osobě učitele, proto je faktor žáka často diskutován a konfrontován v rámci interakce s ním, neboť je to právě pedagog, který určuje vztahy nadřazenosti a podřízenosti, seznamuje děti s pravidly, normami a osoba učitele je pro žáky nejdůležitější autoritou kvůli svým vlastnostem, dovednostem a schopnostem. Vykopalová (1992) v tomto období zmiňuje žáka jako osamocенého jedince s nepřilíživým pocitem solidarity a jako příklad uvádí žalující prvňáčky, protože ti si neuvědomují ještě své postavení ve skupině a mají jedinou touhu se prosadit a vyniknout.

V období středního školního věku dochází k výraznému posunu ve vytváření třídní skupiny a narůstá sounáležitost s ní, roste vzájemná solidarita a žák si uvědomuje své postavení ve třídě. Podle Čapka (2010) sílí potřeba rovnocenného partnerství mezi vrstevníky a vzrůstá požadavek na respektování jejich osoby učitelem. V tomto období jsou žáci velice citliví na hodnocení ze strany učitelů a často dochází k obranné kritice, odporu či agresi v případě necitelného a nespravedlivého zacházení ze strany učitele. Ten se stává centrem pozornosti, ne však z důvodu nejuznávanější autority, ale z důvodu chování vůči žákům a z důvodu spravedlivého či nespravedlivého hodnocení a porovnávání žáků s ostatními žáky. Je uznáván takový pedagog, který umí zajistit pozitivní a příjemné vyučovací prostředí ve třídě. Do vývoje třídy zasahuje osobnostní růst každého jedince, vytvářejí se skupinky či dvojice žáků, které si navzájem více rozumí.

Ve třídě v postpubertálním období, tedy starší školní věk, panuje nejpřevratnější období změn, prohlubuje se žákova emancipace, rozvíjí se logické myšlení a zvyšuje se kritičnost k okolnímu světu. Žák mnohem intenzivněji prožívá vztah k sobě samému. Učitel je pokládán za autoritu pouze v případě, kdy je získána na základě lidských vlastností, odborných znalostí, nikoli autorita vyplývající z pozice a postavení.

Ve třídách středoškolských se učitelé setkávají s téměř dospělými jedinci, prohlubuje se u nich potřeba hlubokého a intimního kontaktu s osobou druhého pohlaví. Nejsou ještě dospělými, ale zároveň nejsou žádné děti a nechtějí být za ně považováni.

Přístup a vztah k učiteli v průběhu předškolního i školního vzdělávání je odrazem existence typizace žáků. Vykopalová (1992) poukazuje na následující dělení žáků:

- žáci sympatičtí učitelům, nikoli spolužákům – již výše jsem zmínila autorčin pojem žalujících prvňáčků, ale žáci staršího školního věku v tomto případě trpí izolací od ostatních, při hrách, zábavě nebo vzájemné kooperaci jsou spíše odmítáni než pozitivně přijímáni
- žáci sympatičtí spolužákům, ne učitelům – žáci s horším prospěchem a s projevem agresivního chování a důvodem k páchání dalších přestupků je snaha zalíbit se ostatním
- žáci, kteří nejsou sympatičtí nikomu – charakterizuje je nedbalost, nespolehlivost a laxní přístup k plnění svých povinností i k učivu; ve snaze vyniknout se projevují agresivně vůči učiteli i svým spolužákům
- žáci sympatičtí každému – žáci pilní, oblíbení v kolektivu, pracovití, obětaví a spolupracující.

Mareš (2013) se na typizaci dívá jinak. Zaměřuje se především na zvláštnosti související s úspěšností a neúspěšností v učení a nejedná se tudíž o vyčleňování žáků podle jednoho kritéria, ale spíš o multidimenzionální pohled:

- žáci nadaní a talentovaní
- žáci selhávající a neprospívající
- žáci vyhledávající a nevyhledávající pomoc druhých lidí.

Vždy je ale nutné chápat žáka jako komplexní osobnost skládající se z následujících složek a prvků, kterými se například zabýval Valenta (2007, s. 264 – 265):

- tělesná konstituce – propojenost tělesné stránky a psychiky (psychosomatika) či schopnost těla vysílat informace
- temperament – vlastnosti vzniklé na základě typové charakteristiky fungování vyšší nervové soustavy a emocionality
- schopnosti – předpoklady pro výkon určitých aktivit, zejména:
  - Inteligence
  - Tvořivost
  - Paměť
  - Představivost
  - Komunikační schopnosti
- kognitivní, poznávací styly – jedná se někdy též o učební styly, tedy způsoby, kterými si osvojujeme svět (např. zrakový, pohybově-pocitový, sluchový, typ orientovaný na detaily, typ lépe vnímající celky, typ tolerantní vůči novým poznatkům a typ, pro něhož je obtížné tyto nové vědomosti začlenit
- motivace a potřeby – zaměření osobnosti k činnosti na základě pocíťovaného nedostatku či nadbytku a vnitřní pohnutky
- charakter – soubor mravních zásad, postojů a regulačních mechanismů ovlivňujících vztah jedince a okolí
- vůle – snaha za účelem určitého jednání
- role – forma existence člověka, jsou zejména biologické a sociální role
- chování a jednání – jak jednáme v realitě.

### 3.3.3 Rodič

Přesto, že nelze rodiče považovat za přímé aktéry a tvůrce třídního klimatu, je nutné je do tohoto procesu začlenit. Vždyť rodiče svěřují vzdělávací instituci to nejdražší, co mají a je tedy logické, že pozorují dění ve škole, na rodičovských schůzkách prezentují své názory a vznášejí případné připomínky. Petlák (2006, s. 68) uvádí následující požadavky rodičů:

- spravedlivé zacházení se žákem – rodiče nechtějí, aby dítě mělo pocit křivdy nebo že je učiteli nesympatické
- aby jejich dítě bylo podporováno ve vzdělávání
- očekávají pomoc ze strany učitele a vstřícnost v otázkách řešení problémového chování nebo studijních výsledků
- zodpovědný a individuální přístup
- očekávají zodpovědné a objektivní hodnocení žáka, které je učitel ochotný rodičům vysvětlit
- vysokou kvalifikovanost, využívání jak didaktických, tak i ostatních kompetencí učitele
- oceňují i to, že učitel klade důraz nejen na didaktické aspekty vyučování, ale i na jeho emoční stránku
- zájem o neformální spolupráci s rodiči.

Rozhodně s těmito požadavky souhlasím i jako učitelka na střední škole, neboť pokud rodič projevuje o své dítě zájem a neodmítá spolupráci se školou, je komunikace a řešení případných problémů mnohem jednodušší. Ne vždy ale rodiče přistupují ke vzdělávání svého potomka zodpovědně a mohou ovlivňovat třídní klima svým působením i negativně, tak jak to uvádí Čapek (2010, s. 24):

- rodiče mohou dítě přetěžovat přehnaným důrazem na přípravu, úkoly a nekompromisně dbát na jejich dokonalé plnění
- špatně mluví o učiteli a o škole, kterou dítě navštěvuje
- přenášejí na děti nepodložené obavy a strach ze školy
- mají na starost oblékání, výstroj a výzbroj dítěte, kterou ostatní děti rády hodnotí



- nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě, protože obzvlášť na základní škole si děti neví rady se vztahy s kamarády a nevhodná intervence rodičů může pozici dítěte ve třídě ještě více zhoršit
- problémy v rodině vedou ke zhoršení prospěchu, nezájmu a snížené angažovanosti
- rodinná výchova se odráží v chování a školní práci dítěte.

Ať už je vztah rodičů ke škole i k učitelům jakýkoli, měl by se učitel snažit získat si rodiče pro spolupráci na svou stranu zejména svou **profesionalitou**. Učitel by měl být odborník na svém místě, co dokáže své poznatky dětem předat moderními způsoby výuky, kterou si moderní doba bezesporu žádá a měl by žáky motivovat a vzbuzovat v nich touhu po dalším vědění. Kromě profesionality Čapek (2010) dále zmiňuje **vhodnou komunikaci s rodičem**, která by měla být častější než pouze nárazová při třídních schůzkách jednou za pololetí. Rozhovory by s rodiči měly být vedené s **pozitivním postojem**. Učitel by měl rozhodně dávat najevo, že to se žákem myslí upřímně dobře, že jedná v jeho prospěch a v jeho zájmu a snaží se mu pomoci zorientovat se v případném problému. V neposlední řadě je nutno zmínit **vstřícnost** učitele. Je zapotřebí mít pochopení pro rodinné problémy a využít svého pedagogického taktu.

#### 4. Genderová diferenciacie ve třídě

Genderové nerovnosti se diferencují již v počátcích vzdělávacího systému, v mateřských a základních školách, při výchově a vzdělávání v institucích mimo rodinu. Politika rovných příležitostí se zaměřuje především na odhalení a podporu individuálních schopností dítěte bez ohledu na to, zda jsou tyto schopnosti charakteristické pro chlapce či dívky (Jarkovská, 2005). Je nutné definovat dva rozdílné pojmy, které se v souvislosti genderu často zaměňují a jedná se o pojmy gender a pohlaví. Termín gender je v českém jazyce překládán jako rod a úzce souvisí s termínem pohlaví. Zatímco pohlavím rozumíme biologické rozdíly a hovoříme o samčím a samičím pohlaví, genderové rozdíly jsou determinovány kulturní socializací a jsou vysoce variabilní.

*„Gender je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa působení, gender ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a k mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či sociálních skupinách rozdílné. Jejich závaznost či determinace není tedy přirozeným, neměnným stavem, ale dočasným stupněm vývoje sociálních vztahů mezi muži a ženami“* (Oakley, 2000, s. 11 – 12).

Janošová (2010) v souvislosti s genderem píše o genderu ženském a mužském. Zatímco k feminitě bývají přisuzovány vlastnosti jako soucit, pocit odporu při setkání s něčím nepříjemným, čistota, jemnost, emocionalita, závislost, pasivita, takt, upravenost a krása, maskulinita zahrnuje opačné vlastnosti, například dominanci, bojovnost, soutěživost a jiné. Společností přisuzované atributy odlišného genderu se bezesporu projevuje v rámci vrstevnických skupin dívek a chlapců středního a staršího školního věku.

Aby byla posílena rovnost vzdělávání, jsou dívky i chlapci na českých školách vyučovány společně, z důvodů zajištění shodné výuky i shodného hodnocení. Kromě těchto pozitiv je nutné podotknout i negativum prohlubování genderových rozdílů a současné průzkumy ukazují, že roste inklinace k odlišným očekáváním vůči dívkám a chlapcům z důvodu, že rozdíly mezi skupinami zastiňují rozdíly mezi jednotlivými dětmi (Smetáčková, 2013).

## 4.1 Gender a školní prostředí

Děti ve středním školním věku se přiklánějí k hodnotám a k mediálně prezentovaným hvězdám a styl oblékání a chování začíná být dominantní již na druhém stupni základní školy a v současné době přetrvává až po dobu střední školy, což je jedním z trendů moderní doby a současné mládeže. Z vlastní zkušenosti musím podotknout, že se u mladých teenagerů mění jejich hodnotový žebříček, životní postoje i názory.

Janošová (2010) i Langmeier (2006) poukazují na biologické faktory, které zasahují do školní úspěšnosti dívek a chlapců obecně. Chlapci bývají na začátku školní docházky znevýhodněni pomalejším zráním centrální nervové soustavy a častěji se u nich vyskytují specifické poruchy učení. Ve smíšených třídách se chlapci snaží mít hlavní slovo, což zapříčiňuje vyhýbavost dívek společným činnostem s chlapci. Tento „souboj“ pohlaví můžeme připisovat i vrstevnické soudržnosti a fenoménu **in group, out group**, dávání přednosti vlastní genderové roli, ať v aktivitách, stylu chování, oblékání a příslušníkům svého pohlaví. Pro dívčí party je typické sdílení zážitků, názorů, představ. Oproti tomu chlapci se těmto typům konverzace vyhýbají a struktura jejich party má téměř hierarchické uspořádání, které je určováno sociálním vlivem a dovednostmi jednotlivců. Tento fenomén přetrvává ještě na začátku dospívání, začíná se objevovat snaha nedat najevo vlastní prožívání a důležité je kontrolovat své vlastní projevy emocí z důvodu eventuálního ztrapnění se.

Školy mají oficiálně odpovědnost za to, že žáci získávají znalosti a dovednosti zejména v rámci **formálního kurikula**, které lze definovat jako *„komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání, jeho realizace ve vzdělávacím procesu a předepsané způsoby kontroly a hodnocení výsledků“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), které v budoucnosti potřebují k plnění nejrůznějších společenských rolí. Současné jsou jim také vštěpovány společenské, náboženské, politické a ekonomické hodnoty v podobě tzv. hodnotových sdělení, která tvoří tzv. **kurikulum skryté**, díky němuž se žáci učí dívat se na svět z jiné perspektivy a budují si tak představu o svém budoucím životě (Zormanová, 2011). Mareš (2013, s. 327) vymezuje tento pojem jako *„nezáměrné, implicitní, nepřiznávané kurikulum. Zahrnuje vlivy, které utvářejí především žáky, ale i učitele ve škole, a učí je tomu, co není školou zjišťováno (a často ani zamýšleno): učí je, jak ve škole „přežít“. Je to subjektivní pohled aktérů „pohled zevnitř“ na průběh, okolnosti a důsledky realizování formálního kurikula.“*

Právě skryté kurikulum, kam patří různorodá školní činnosti, dění o přestávkách, zkušenosti s hodnocením, dodržování pravidel chování, zkušenosti se spolužáky, vzory chování, které si žáci přebírají od svých učitelů a nakonec i vlastní interakce učitele s žáky jsou zkušenosti nedefinovatelné a nepostihnutelné v žádném studijním materiálu. Za nejdůležitější prvek skrytého kurikula osobně považuji interakci učitele s žáky, a proto se v další kapitole tímto tématem blíže zabývám.

## 4.2 Interakce učitele se žáky

Jarkovská i Smetáčková (2006) se ve svých výzkumech a studiích shodují na tom, že učitelé interagují jinak s dívkami a jinak s chlapci, aniž by si to uvědomovali. Zormanová (2011) potvrzuje, že chlapci komunikují s vyučujícím obecně častěji než dívky, které jsou v tomto ohledu mnohem pasivnější, neodpovídají na otázku, pokud si nejsou stoprocentně jisté, že odpověď je správná. Vyšší úroveň chlapecké komunikativnosti je na druhé straně vyvážena častějšími tresty. Vše se tak děje v rámci socializační funkce školy. **Socializace** „je proces, v němž se z člověka stává bytost sociální se vším, co k tomu v dané společnosti patří. Prostřednictvím socializace se tedy učíme normy a hodnoty společnosti, která nás obklopuje, postupně si je osvojujeme, až se stanou naší součástí a my se začleníme do světa kolem nás, který nám tak připadá zcela samozřejmý“ (Jarkovská, Smetáčková, 2006, s. 14). Autorky definují i **socializaci genderovou**, která představuje postupné osvojování charakteristik spojovaných ve společnosti s obrazem muže či ženy a člověk je schopen se s tím ztotožnit, rozumět nárokům, které na něj okolí má a je schopen tyto nároky a požadavky plnit.

Genderová socializace sebou nese i různá úskalí spočívající právě v naplňování společenské představy o mužství a ženství, protože když se člověk nechová v souladu se společenskými normami, nastává zpochybňování daného člověka a jeho normality. Domnívám se, že mohu konstatovat, že i učitelé často v interakcích se žáky chybují. Stane se, že pedagog rozdělí úkoly ve třídě tak, že dívky zalévají květiny a chlapci zvedají židle a ani si neuvědomuje rozdílný přístup k oběma pohlavím.

Jak jsem již zmínila v úvodu kapitoly, chlapci bývají častěji vyvoláváni než dívky a zároveň jsou pověřováni složitějšími úkoly z důvodu zamezení jejich výraznějšímu vyrušování. Dívky jsou obecně na základních i středních školách hodnoceny lépe než chlapci díky své schopnosti adaptace a převládajícímu názoru, že dívky jsou pečlivější, hodnější a snaživější. Rozdílným způsobem jsou řešeny i kázeňské přestupky, protože učitelé mají v podvědomí pravidlo, že pokud zlobí chlapci, bere se to jako standardní chování, ale

v případě problémového chování dívek učitelé mají tendenci kárat výraznějším způsobem, protože od dívek se takové chování neočekává.

Jarkovská (2005, s. 10) sestavila zásady genderově pozitivní výuky pro vyučující, ve kterém stanovila následující kritéria:

- učitel se snaží reflektovat odlišný přístup jak k dívkám, tak k chlapcům
- respektuje rozdíly mezi pohlavími
- usiluje o rovný přístup k oběma pohlavím, ale ke specifickým přístupům citlivě a projevuje podporu
- vyvaruje se výrokům jako: „Na dívku je to slušný výkon.“ „Kluci jsou prostě takoví.“ „Přece se, Michale, nenecháš zahanbit holkou.“ „No je pravda, Haničko, že tohle u plotny potřebovat nebudeš.“
- používá genderově nestereotypní učební materiály, pokud jsou stereotypní, pak zpochybní jejich samozřejmost
- vyhledává alternativní genderové vzory pro chlapce i dívky (např. muž na mateřské dovolené či žena prezidentka)
- nezačíná genderově stereotypně rozdělné úkoly, že dívky dělají to a chlapci ono.

Janošová (2010, s. 31) doplňuje ještě tyto zásady genderově vyvážené výuky o tyto další:

- oslovovat jmenovitě chlapce i dívky
- zapojovat do výuky obě skupiny a dát jim stejný časový prostor
- projevovat důvěru dívkám i chlapcům v jejich schopnostech
- podporovat vzájemnou komunikaci mezi dívkami a chlapci
- kladně oceňovat genderově netypické chování dívek a chlapců.

České školy se snaží zajistit rovnost obou pohlaví tzv. **koedukací**, to znamená, že dívky i chlapci chodí do stejné školy, ale je evidentní, že existuje segregace oborů podle pohlaví i přesto, že všechny obory jsou otevírané jak pro chlapce, tak pro dívky. Dívky převažují na zdravotnických, sociálních a pedagogických školách, v učebních oborech převládá např. kadeřnictví a kosmetika. Naopak chlapci převažují na průmyslových školách a technicky zaměřených učebních oborech (Jarkovská, Smetáčková 2006). Proto jsem si zvolila

výzkum třídního klimatu na střední zdravotnické škole jako zástupce většinového dívčího genderu, střední průmyslovou školu jako typicky chlapeckou školu a střední odbornou školu se zaměřením na cestovní ruch jako zástupce koedukace.

## 5. Hlavní přístupy ke zkoumání sociálního klimatu třídy

Objekty zkoumání, subjekty či perspektivy jejich vnímání jsou kritéria, která dělí přístupy dle Grecmanové (2008, s. 98) do třech směrů. Jeden směr zaměřuje svou pozornost na **klima z pohledu různých typů respondentů** (žáků, učitelů, rodičů, představitelů školy, zaměstnanců školy, inspektorů a dalších osob). Druhý přístup se orientuje na organizační klima **z hlediska učitelů** a poslední přístup je zaměřený na klima výuky a třídy **z pohledu žáků**. Mnohem podrobnější, srozumitelnější, jasnější a přehlednější dělení zpracoval Mareš a Krivohlavý (1995, s. 144 - 146):

**Sociometrický přístup** – objektem pozorování je školní třída jako sociální skupina. Centrem pozornosti je strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů žáků, pozic i rolí a vliv těchto vztahů na rozvoj žákovských dispozic. Diagnostickou metodou tohoto přístupu je například dotazník SORAD (sociometricko-ratingový dotazník), jehož nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, vzájemné sympatie mezi žáky a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivých žáků i třídy jako celku, stejně tak chování žáků i celé třídy. Představitelem tohoto přístupu je například V. Hrabal (2002, s. 118), který výsledky testu analyzoval z hlediska třídy, z pozice a role jednotlivých žáků ve skupině a do určité míry ověřoval hypotézy o úrovni sociální i morální vyspělosti jednotlivých žáků. Vágnerová (2009, s. 395) detailněji popisuje hodnocení a interpretaci získaných výsledků pro výčet tří indexů – **index vlivu** – poukazuje na pozici žáka ve skupině, vyjadřuje jeho sociální zdatnost, **index oblíbenosti** – míra akceptace tohoto jedince ostatními členy skupiny a **index náklonnosti** ve skupině pro jednotlivce, a indexu vlivu a sympatie pro skupinu. Braun (2006a) zmiňuje standardizované dotazníky B-3 a B-4, o kterých se zmiňují v přehledu dotazníků využívaných na českých školách.

**Organizačně-sociologický přístup** – objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídící pracovník. Důraz je kladen na rozvoj týmové práce v hodině, redukce nejistoty žáků při plnění úkolů. Zvolenou diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce, kde nezávisle proměnnou bývá širě používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek výkonů žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech. Představitelkou je například E. G. Cohenová.

**Interakční přístup** – objektem zkoumání je školní třída a učitel a předmětem je interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostická metoda – standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka – papír, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé i nepřímé působení učitele, závisle proměnnou je výkonnost třídy, jednotlivých žáků, postoje žáků a efektivita učitelovy práce. Představitelem tohoto přístupu je např. N. A. Flanders, u nás například výzkumy J. Pelikána, J. Lukeše či M. Samuhelové.

**Pedagogicko-psychologický přístup** – cílem studia je školní třída a učitel a převažuje zájem o spolupráci ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Vhodnou diagnostickou metodou je např. posuzovací škála CLI (Classroom Life Instrument), kde nezávislou proměnnou je sociální závislost žáků, sociální podpora žáků a žákovské sebepojetí. Oproti tomu závislou proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žákovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Představitel je P. C. Abrami.

**Školně-etnografický přístup** – zaměřuje se na celý přirozený život nejen třídy, učitelů, ale celé školy. Předmětem zkoumání je především to, jak klima funguje, jak je vnímáno, hodnoceno a popisováno přímo jeho aktéry. Důležitost je připisována sociokulturnímu konstruování klimatu. Zvolenou diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování trvající několik měsíců nebo roků, badatel vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, které záhy přepisuje do protokolů a analyzuje. Nejsou předem stanovené závisle a nezávisle proměnné, a proto o nich nelze uvažovat. Tímto přístupem se zabývali například C. Piercová, L. Griswoldová a M. Klusák (1993), který analyzoval názory učitelů na práci s klimatem školní třídy, ze kterých stanovil dva typy – strategii povinného závazku s cílem zabezpečit plánovaný průběh hodiny a strategii pedagogického ideálů, jehož cílem je zabezpečit širší cíle přesahující rámec vyučovací hodiny, mimo jiné i motivaci žáků pro učení, jejich výchovu.

**Vývojově-psychologický přístup** – centrem bádání je žák jako osobnost a školní třída, jako místo rozvoje osobnosti. Klade důraz na ontogenezi žáků mezi 5. a 8. ročníkem povinné školní docházky, tedy období prepuberty a puberty. Ke zkoumání se používá soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou je učitelovo řízení vyučovací hodiny, způsob, jakým ukázkouje žáky, uplatňuje-li individuální přístup k žákům, jak žáky hodnotí, interakce učitel-žák, prostor pro žákovu autoregulaci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení, autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, žákem naučená



bezmocnost nebo zhoršené mentální zdraví. Představitelkou tohoto pojetí je například J. Ecclesová (1993).

**Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup** – dnes nejrozšířenější a nejpoužívanější. Středem zájmu je školní třída, která je chápána jako prostředí pro učení a dále žáci a učitelé působící v této třídě. Zajímá nás hlavně kvalita třídního klimatu, jeho struktura a aktuální podoba, ale i podoba žádoucí, tedy preferovaná (aktéři by si přáli, aby taková byla). Nejvhodnější diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují samotní aktéři klimatu a popisují v nich, jak oni vidí klima, postoje, názory a očekávání. Nezávislé proměnné se dělí do třech skupin na vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. Závisle proměnné tvoří například výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení a další. Hlavními představiteli tohoto přístupu jsou např. R. M. Moos (1973) nebo B. J. Fraser (1989), u nás je možné využít k diagnostice klimatu třídy například českou verzi screeningového dotazníku CES, který je určen žákům druhého stupně základní školy a žákům středních škol. O dotaznících využívaných k diagnostice třídního klimatu se podrobněji zmiňuji v následující kapitole.

## **5.1 Kvalitativní a kvantitativní výzkumy klimatu školní třídy**

Existuje několik metod pro měření a zkoumání klimatu školní třídy (potažmo školy). Obecně hovoříme o třech typech metod – kvalitativní, kvantitativní a smíšené. Nejprve se zmíním o kvalitativních metodách, neboť ve své výzkumné části se věnuji metodě kvantitativní a ráda bych se o tomto typu výzkumu zmínila detailněji.

**Kvalitativní výzkum** – snaží se interpretovat pohled subjektů na zkoumaný předmět tím způsobem, že výzkumník přejímá jejich perspektivu, jsou upřednostňovány otevřené, nestrukturované plány, analýzy vychází z velkého množství informací o malém množství jedinců. Používá se především tehdy, potřebujeme-li zjistit, jak populace na daný problém nahlíží, generalizace na celou populaci jedinců není naším prvořadým cílem, studujeme-li takový problém, o kterém nemáme takové předchozí znalosti, abychom mohli stanovit hypotézy nebo může posloužit jako předvýzkum kvantitativnímu výzkumu (Čapek, 2010, s. 99 – 100). Grecmanová (2004) k tomu dodává, že kvalitativní šetření se opírá zejména o pozorování (zúčastněná i nezúčastněná, standardizovaná i nestandardizovaná), rozhovor,

reflektivní deníky a další. Uvádí, že výhodou kvalitativních metod je hlubší vhled do zkoumané problematiky, její detailní popis a vysvětlování. Kvalitativním metodám se podrobně věnuje Ježek (2006) ve čtvrté kapitole své disertační práce. **Rozhovorové techniky** považuje pro výzkum klimatu za zásadní, protože badatel má možnost se respondentu doptávat v případě pochybností či nedostatečných odpovědí. Obzvláště skupinové rozhovory vnáší do výzkumu velmi cenné informace, neboť může sledovat, jaké emoce a odlišné názory se během diskuse na dané téma objevují. Kromě rozhovoru můžeme využít i **pozorování**, které se ve standardizované podobě téměř nevyskytuje, protože zachycuje pouze aktuální projevy klimatu a využívá se spíše jako doplňková metoda. Oproti tomu zúčastněné pozorování, kdy se pozorovatelé stávají na delší dobu součástí života školy, může vést až k tzv. školní etnografii, kterou u nás reprezentuje Pražská skupina školní etnografie. Čapek (2010) přidává zvláštní případ pozorování, **hospitaci** jako jeden z nejvíce používaných prostředků kontroly výchovně-vzdělávacího procesu.

Vedle rozhovoru a pozorování lze kvalitativní výzkum provádět i formou **narativních metod**, kam patří například příběhy o škole či deníky. Příběhy o škole obsahují představy respondentů o důležitých aspektech prostředí zahrnující minulost, přítomnost i budoucnost. Deníky mají svá specifika v tom, že zachycují nejen události ve škole, ve třídě, v učitelském sboru, ale obsahují osobní stanovisko pisatele a jsou velmi cenné pro osobní reflexi. Ježek zmiňuje i blogy a souhlasím, protože psaní blogů je v současnosti velmi využívaným a oblíbeným zdrojem informací dostupných téměř každému. Je nutné podotknout i jistá úskalí této metody. Psaní jakéhokoli deníku či blogu je čistě naše zkušenost a osobní názor, ale to ještě neznamená, že vždy nabývá narativní formy. **Projektivním metodám** se věnuje ve své knize Svoboda (2009, s. 239 - 270), který je rozděluje na:

- **verbální** - patří sem například slovní asociační experiment, hand test, tématický apercipční test, CATO či známý Rorschachův test, který je z těchto druhů metod nejrozšířenější na světě (jedná se o testový materiál tvořený deseti tabulemi obsahující symetrické skvrny)
- **grafické** – testy kresby lidské postavy, test obkreslování či známý test stromu jsou předními zástupci grafických projektivních metod
- **techniky volby (manipulační)** – aplikují se pomocí například testu barevného diferenciálu, barevný pyramidový test či scéno-test, jehož součástí jsou ohebné figurky používané pro konstrukci scének.

Ježek (2006) pokračuje ve výčtu metod pro další diagnostické účely a doplňuje **metodu nedokončených vět** či **metafory a přirovnání pro školu**, které je srovnatelné s metodou uplatňovanou v dětské psychodiagnostice pod pojmem „začarovaná rodina“, **výběr obrázků a komentování nakresleného příběhu** a mezi neverbální techniky řadí **žakovské kresby školního života, navržení znaku školy** nebo **fotografie pořízené žáky**.

**Kvantitativní výzkum** – zaměřuje se na rozsáhlejší společenské otázky a na rozdíl od kvalitativního výzkumu zkoumá větší okruh informací, je charakteristický vysokou strukturovaností a specifičností. Je používán tehdy, potřebujeme-li generalizovat naše zjištění na celou populaci a naším cílem je testování hypotéz a tehdy, pokud to, jak respondenti interpretují, prožívají a pociťují studovaný problém, nemá pro náš výzkum prvořadou důležitost. Z tohoto důvodu jsem zvolila kvantitativní výzkum ve své empirické části diplomové práce i já, abych mohla ověřit předem stanovené hypotézy (Čapek, 2010). Nejvyžívanější a nejrozšířenější metodou kvantitativního výzkumu je **dotazník a posuzovací škály**. Jeho vyplňování vyžaduje od respondenta splnění jednotlivých fází procesu odpovídání, kterými jsou – *porozumění, vybavení, posouzení a odpověď*. Ve fázi porozumění musí respondent pozorně otázku vnímat, ve fázi vybavení se vybavují specifické a obecné vzpomínky a chybějící detaily, ve fázi posouzení se posoudí úplnost a relevance vybavených vzpomínek a učiní závěry na základě jejich dostupnosti. Ve fázi odpovědi musí respondent zformulovat odpověď na danou otázku, tedy zváží nabízené alternativy.

Protože je dotazník jednou z nejpoužívanějších metod využívaných ke zjišťování klimatu školní třídy a školy, budu se mu detailněji věnovat v další kapitole.

## 5.2 Dotazník

V odborné literatuře lze objevit dva typy dotazníků. Prvním typem je **dotazník specifický (jednouúčelový)** – diagnostikuje pouze určitý vyučovací předmět. Příkladem takového dotazníku je např. dotazník LAPOPEQ zjišťující klima v hodinách tělesné výchovy či dotazník SLEI zaměřený na klima při laboratorní výuce přírodovědných předmětů. Druhým typem je **dotazník generický (obecný)** – umožňuje zjišťování klimatu třídy bez ohledu na zvláštnosti vyučovacího předmětu, vyučovacích metod a prostředků. Nejběžnější typy těchto dotazníků přibližuje Mareš (2013, s. 597 – 599) v Pedagogické psychologii či ve spolupráci s J. Krivohlavým (1995, s. 150 – 151) v Komunikaci ve škole a v neposlední řadě představuje výčet používaných dotazníků Lašek (2001, s. 49 - 51) v knize Sociálně psychologické klima školních tříd a školy a Čapek (2010, s. 108 – 132). Protože jsem dotazníkové šetření podstoupila na středních školách různého zaměření, uvedu nyní sumarizaci těch dotazníků, které jsou určeny pro měření psychosociálního klimatu tříd na středních školách:

**CES** (Classroom Environment Scale) – autory dotazníku jsou E. J. Trickett a R. H. Moose. Úplně původní dotazník obsahoval celkem 242 otázek rozdělených do 13 dimenzí, po revizi zůstalo otázek 90 a 9 dimenzí a finální podoba nejčastěji využívaná čítá 24 položek rozdělených do 6 proměnných – učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, vztahy mezi žáky ve škole, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě a jasnost pravidel. Dotazník má dvě formy – aktuální ukazuje současný stav a preferovaná forma obraz žádoucího stavu. Odpovědi jsou ANO/NE, v dimenzi vzájemných vztahů dominuje zahrnování, afiliace, učitelova podpora. V dimenzi žáka je dotazník zaměřen na soutěživost a úkoly a v oblasti systémové dimenze udržování a změn systému se jedná o pořádek a organizovanost, jasnost pravidel, učitelovu kontrolu, řízení a inovaci. U nás existuje standardizovaná česká verze.

**LEI** (Learning Environment Inventory) – Anderson a Walberg jsou autory dotazníku, který se stal jedním z nejrozsáhlejších a nejkomplexnějších ve zkoumání klimatu třídy. Dotazník obsahuje 105 položek rozdělených do 15 složek popisujících školní třídu – soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla, rychlost plnění úkolů, materiální prostředí, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracie ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě, neorganizovanost a soupeřivost ve třídě. Respondent vyjadřuje svůj souhlas či nesouhlas

s každým výrokem formou čtyřbodové stupnice – výrazně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím a výrazně souhlasím.

**ICEQ** (Individualized Classroom Environment Questionnaire) – autorem je B. J. Fraser a je určen vyšším ročníkům středních škol a studentům na vysokých školách. Obsahuje 25 položek rozdělených do 5 sledovaných oblastí – personalizace, participace na sociálním dění, nezávislost, pozorování sebe a okolí a diferenciaci žáků učitelem. Hodnocení je formou pětibodové stupnice.

**SLEI** (Science Laboratory Environment Inventory) – B. J. Fraser je autorem dotazníku zaměřeného na klima při laboratorní výuce přírodovědných předmětů. Obsahuje 56 položek zjišťujících 7 prvků klimatu – učitelovu pomoc a podporu, zaujetí prací, soudržnost, otevřenost v kontaktu, integraci, organizaci, jasnost pravidel, materiální vybavení. Dotazník je opět vhodný pro vyšší ročníky středních škol.

**CCQ** (Communication Climate Questionnaire) – Lawrence B. Rosenfeld sestavil tento dotazník v roce 1983 a v zásadě stanovil dva typy komunikačního klimatu – suportivní a defenzivní. Dotazník obsahuje 17 položek, 8 tvrzení charakterizuje suportivní klima ve třídě tj. věcnost, svoboda, spontánnost, empatie, rovnost a pestrost; zbývajících 9 tvrzení poukazuje na defenzivní klima tj. atribuce, manipulace, strategie, nezáměr, nadřazenost a zaměřenost. Respondenti bodují tvrzení formou pětistupňové škály. Výsledné skóre poté ukazuje, zda-li učitel ve třídě vytváří spíše suportivní či defenzivní klima.

**KŠT** (Klima školní třídy) – autorem je J. Mareš. Jedná se o dotazník obsahující 34 povinných položek zaměřených na 7 povinných proměnných – dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele ke všem žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků a dění o přestávkách. Zbýlých 19 položek je volitelných a sledují 4 proměnné – možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků při učení, snaha žáků učit se a snaha žáků zalíbit se okolí. Respondenti hodnotí pomocí pětistupňové škály a lze využít i počítačové formy dotazníku.

**KLIT** (Klima třídy) – J. Lašek sestavil tento dotazník se záměrem postihnout tři oblasti klimatu školní třídy – suportivní klima, motivace žáků k negativnímu výkonu a sebeprosazení ve třídě. Skládá se z 27 tvrzení a respondent má na výběr 4 možnosti odpovědi v bodové škále 1 – 4 – silně souhlasím, mírně souhlasím, mírně nesouhlasím a silně nesouhlasím. Díky této metodě získá učitel možnost poznat svou třídu, kterou nezná, může žáky více zainteresovat do třídních vztahů, sleduje postoje žáků s dobrým a špatným prospěchem a sleduje rozdíly mezi dívkami a chlapci. Tato metoda je poměrně mladá, ale osobně se domnívám, že postihuje nejsledovanější oblasti dění v současných školních třídách, což bylo také důvodem, proč jsem si dotazník KLIT zvolila v praktické části práce.

Dotazníky **B-3** a **B-4** – Autorem je český školní psycholog Richard Braun, který tyto dotazníky sestavil v letech 1997 – 1998 na základě amerických a australských dotazníků. Slouží k zjišťování vztahů mezi spolužáky ve třídě, sebevnímání dětí i jejich preferencí. Dotazník B-3 je použitelný od 4. třídy ZŠ po maturitní ročníky a nachází široké uplatnění i mimo školní prostředí, například v dětských domovech, výchovných úsavech či zájmových oddílech. Dotazník B-4 je určený pro nižší ročníky ZŠ, konkrétně pro 2. a 3. třídy a z tohoto důvodu je jeho forma značně zjednodušena (Braun, 2006b).

## Praktická část

Druhá část diplomové práce je zaměřena prakticky a celek je věnován popisu, realizaci a interpretaci získaných dat z výzkumného šetření zaměřeného na psychosociální klima třídy na středních školách různého zaměření.

### 6. Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření uskutečněné v rámci diplomové práce není orientováno kvalitativně, ale kvantitativně, neboť tento typ výzkumu je pro sledování klimatu školní třídy nejvhodnější a to i s ohledem a odkazem na teoretickou část, ve které se věnuji různým metodám a způsobům zkoumání této problematiky v oblasti školství. Kvantitativní přístup byl zvolen i z důvodu dalšího statistického zpracovávání. Výzkum byl veden podle jednotlivých kroků doporučených v publikaci Gavora (2008, s 17):

- stanovení výzkumného problému – odpověď na otázky co chceme zkoumat, koho, kdy a kde
- informační příprava výzkumu – studium informačních zdrojů
- příprava výzkumných metod – výběr vhodné výzkumné metody a výzkumného nástroje
- sběr a zpracování údajů – získaná data z výzkumného nástroje se registrují či zapisují a následně se zpracovávají do tabulek a grafů
- interpretace údajů – jak lze využít získané údaje v praxi
- psaní výzkumné zprávy – informace o průběhu a výsledcích výzkumu.

#### 6.1 Výzkumný problém

V současné době a zejména v posledních letech je často diskutovanou otázkou nejen vzdělávací proces jako takový, ale v souvislosti s mezinárodním i národním testováním žáků i důvody poklesu úrovně znalostí, zhoršující se kázeň a chování žáků. Publicisticky často zmiňovanou Achillovou patou je učňovské školství, které i přesto, že nabízí svým žákům nepřeberné množství možností výběru učebních oborů, z dotací Evropské unie zkvalitňuje výuku novými technologiemi či vybavením, současné žáky řemeslo, jako takové, nepřitahuje, trh práce se potýká s hlubokým propadem mezi nabízejícími posty našich i zahraničních firem a poptávkou žáků s výučním oborem po manuální práci. Absolventi středních odborných škol

pak mnohdy pracují na zcela odlišných pozicích, než k jakým byli na začátku svého studia předurčeni.

## 6.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu je interpretace získaných dat o klimatu tříd na Střední zdravotnické škole v Klatovech, na Střední průmyslové škole v Klatovech a na Střední odborné škole v Sušici.

Dílčím cílem je vzájemné porovnání informací získaných z dotazníku KLIT ve druhých a třetích ročnících vybraných škol, rozpracování dat vycházejících z jednotlivých tvrzení a analýza výsledků s předem formulovanými hypotézami.

## 6.3 Výzkumná otázka

Součástí empirické části diplomové práce byla stanovena výzkumná otázka, ze které byly determinovány hypotézy vycházející z profilu dotazníku. Výzkumná otázka zní:

**Existují významné rozdíly mezi klimatem dívčích, chlapeckých a smíšených tříd?**

## 6.4 Hypotézy

Na základě poznatků o období dospívání, emočním vývoji, socializaci a genderové diferenciaci chlapců a dívek, o kterých jsem blíže referovala v teoretické části diplomové práce, jsem se rozhodla stanovit následující hypotézy, které jsem pomocí dotazníkového šetření byla schopna následně přijmout či zamítnout:

**H1:** Mezi dívčími třídami je vyšší výskyt suportivního klimatu než mezi chlapeckými třídami středních škol.

**H2:** Chlapecké třídy jsou častěji motivovány k negativním školním výkonům než třídy dívčí.

**H3:** Dívčí třídy mají vyšší tendenci k individualizaci a touhu vyniknout než chlapecké třídy.

**H4:** Smíšené třídy vykazují vyšší míru suportivního klimatu než jednostranně zaměřené třídy.



## 6.5 Výzkumný vzorek

Výzkumu se účastnili žáci třech středních odborných škol v celkovém počtu 239. Pro výzkumné šetření jsem potřebovala respondenty vhodné pro aplikaci dotazníku KLIT, který je použitelný pro žáky druhého stupně základních škol a všechny žáky středních škol. Šetření bylo realizováno přímo v jednotlivých školách. Střední zdravotnickou školu v Klatovech jsem vybrala z důvodu 99% účasti dívek ve třídách, Střední průmyslovou školu v Klatovech z důvodu chlapecké převahy v ročnících a Střední odbornou školu v Sušici, na které v současné době pracuji, jako zástupce střední školy se smíšenými třídami. Důvodem výběru těchto tříd byl předpoklad genderového rozlišení, jako nutné podmínky celé empirické části diplomové práce, protože mým zájmem bylo zjistit, jestli vůbec existují rozdíly v genderově odlišných či genderově stejných třídách a pokud ano, jak velká tato difference bude.

Důležitým předpokladem úspěšné realizace výzkumu byl souhlas zástupců středních škol s daným testováním a následným zpracováním získaných dat. V předem napsaném e-mailu byly školy informovány o zcela anonymním výzkumu, jehož informace nebudou nikde zveřejňovány. Velice mě potěšila vstřícnost a ochota, se kterou jsem se na všech třech typech škol setkala a mohla úspěšně realizovat zvolený výzkum.

Výzkumu se účastnili žáci druhých a třetích ročníků studijních oborů. Zcela záměrně nebyly vybrány první a čtvrté ročníky z následujícího důvodu. Výzkum byl prováděn v měsíci září, tedy výsledky u prvních ročníků by nebyly zcela relevantní z důvodu nerozvinutých sociálních vztahů ve třídě a čtvrté ročníky jsem eliminovala kvůli účasti těchto ročníků na povinných praxích.

Každému žákovi dané třídy byl rozdán dotazník, který byl po vyplnění vybrán, tudíž návratnost dotazníků byla stoprocentní a mohla jsem pracovat se všemi získanými daty od všech respondentů. V následující tabulce uvádím počty žáků v jednotlivých ročnících na jednotlivých středních školách. Na Střední zdravotnické škole bylo šetření možné provést ve třech druhých a třech třetích ročnících, na Střední průmyslové škole se zúčastnily tři třídy druhých a dvě třídy třetích ročníků a na poslední střední škole byly dotazníky rozdány ve dvou třídách druhých ročníků a ve dvou třídách třetích ročníků. Byla jsem velmi ráda za celkový počet respondentů, který byl početně velice vyvážený.

Typ školy	2. ročník			3. ročník		
SZŠ Klatovy	13	16	8	15	15	10
SPŠ Klatovy	17	21	15	21		17
SOŠ a SOU Sušice	17		20	19		15

**Tab. 2 Počty respondentů v jednotlivých ročnících a typech škol**

## 6.6 Charakteristika vybraných škol

### 6.6.1 Střední zdravotnická škola, Klatovy

Jedná se o školu, která byla v roce 2011 sloučena s Vyšší odbornou školou, Obchodní akademií a Jazykovou školou s právem státní jazykové zkoušky, Klatovy. Střední škola nabízí uchazečům čtyři čtyřleté studijní obory<sup>1</sup>:

- Čtyřleté studium oboru zdravotnický asistent  
(53-41-M /01 - zdravotnický asistent)
- Čtyřleté studium oboru masér sportovní a rekondiční  
(69-41-L/02 – masér sportovní a rekondiční)
- Čtyřleté studium oboru kosmetické služby  
(69-41-L /01 - kosmetické služby)
- Čtyřleté studium oboru zdravotnické lyceum  
(78-42-M /04 - zdravotnické lyceum)

V mém výzkumu je škola zastoupena třemi třídami druhých ročníků a třemi třídami třetích ročníků. Počet respondentů druhých ročníků je 37 a celkový počet dotazovaných žáků třetích ročníků je 40. Všechny třídy byly zastoupené pouze dívkami.

<sup>1</sup> [http://www.oakt.cz/o\\_skole\\_studijni\\_obory.php](http://www.oakt.cz/o_skole_studijni_obory.php)

### 6.6.2 Střední průmyslová škola, Klatovy

Škola nabízí uchazečům obory s maturitní zkouškou i s výučním listem<sup>2</sup>:

- 23-41-M/01 Strojírenství
- 26-41-M/01 Elektrotechnika
- 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání
- 23-51-H/01 Strojní mechanik
- 23-52-H/01 Nástrojař
- 23-56-H/01 Obráběč kovů
- 23-68-H/01 Mechanik opravář motorových vozidel

Výzkumné šetření bylo provedeno u žáků 2. a 3. ročníků studijních oborů v celkovém počtu 91 chlapců. Z toho žáků druhých ročníků bylo 53 a zbývajících 38 byli žáci třetích ročníků. Vzhledem k tomu, že jsem s touto školou neměla nikdy osobní zkušenost, o veškeré informace jsem poprosila zástupce ředitele této školy a ostatní informace jsem čerpala z webových stránek školy.

### 6.6.3 Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Sušice

Do empirického výzkumu jsem tuto školu zahrnula záměrně ze dvou důvodů. Prvním důvodem je má vlastní působnost na této škole a zároveň se jedná o školu genderově členěnou. Výzkumu se zúčastnilo celkem 71 žáků, z toho 31 chlapců a 40 dívek. Tato škola nabízí uchazečům širokou paletu učebních i studijních oborů, včetně nástavbového studia<sup>3</sup>:

- 23-68-H/01 Mechanik opravář motorových vozidel
- 41-55-H/01 Opravář zemědělských strojů
- 26-57-H/01 Autoelektrikář
- 33-56-H/01 Truhlář
- 36-67-H/01 Zedník
- 65-51-H/01 Kuchař-číšník
- 69-51-H/01 Kadeřník
- 36-52-H/01 Instalatér
- 26-51-H/01 Elektrikář

---

<sup>2</sup> <http://www.klatovynet.cz/spskt/zakladni.asp>

<sup>3</sup> <http://sossusice.cz/nabizene-obory>

- 75-41-M/01 Sociální činnost
- 65-42-M/02 Cestovní ruch
- 28-44-M/01 Aplikovaná chemie
- 26-41-M/01 Elektrotechnika
- 64-41-L/51 Podnikání

Dotazníkové šetření bylo realizováno na všech školách v měsíci září – říjen 2015.

## 6.7 Metody sběru dat

Vzhledem k charakteru výzkumného šetření jsem jako hlavní metodu sběru dat zvolila výzkumný nástroj dotazník.

K posuzování klimatu třídy existuje několik různých typů dotazníků, o kterých jsem se zmínila i v teoretické části práce, například MCI – My Class Inventory (česká verze pod názvem Naše třída), CAS – Classroom Attitude Scale (CAS) či CES – Classroom Environment Scale.

Osobně jsem použila mladší metodu, dotazník KLIT, pro zjištění pohledu žáků na třídní klima. Dotazník byl sestaven Janem Laškem a je určený pro žáky 2.stupně ZŠ a pro žáky středních škol. Dotazník postihuje 3 oblasti třídního klimatu:

- Suportivní klima třídy (SUPKT) – dotazník tomuto typu klimatu věnuje 12 položek (1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 27) a žáci se v těchto bodech vyjadřují k míře soudržnosti mezi spolužáky, k míře jejich kooperace v rámci třídy.
- Motivace k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV) – v dotazníku je této oblasti věnováno 9 položek (2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 24), kterými žák sděluje míru svého zájmu či nezájmu o školu, jaké jsou jeho tendence nevynikat, nevěřit si a vyhýbat se neúspěchu.
- Sebeprosazení (SEPROS) - této části je věnováno posledních 6 položek (3, 6, 9, 12, 15, 18) a sleduje se žákova touha vynikat a jaká je jeho míra k individualizaci výkonu.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> [file:///C:/Documents%20and%20Settings/PC/Plocha/Sociln%20klima\\_KLITCCQ\\_Laek.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/PC/Plocha/Sociln%20klima_KLITCCQ_Laek.pdf)

Dotazník se skládá z 27 výroků, ke kterým se žáci vyjadřují kroužkováním číslic 1 – 4 podle míry souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením. Číslice 1 znamená silný nesouhlas, 2 mírný nesouhlas, 3 mírný souhlas a 4 silný souhlas. Všichni respondenti musí také zakroužkovat ročník, do kterého právě chodí. Dalšími doplněnými informacemi jsou známky na posledním vysvědčení (pololetním či závěrečném) z českého jazyka a matematiky. Ve svém průzkumu jsem však tyto údaje nezohledňovala, neboť nebyly předmětem šetření a neovlivňovaly ověřování stanovených hypotéz a výzkumné otázky, které byly stanovené na začátku šetření.

## **6.8 Administrace dotazníku**

Osobně jsem dotazník zadávala ve třídách na Střední odborné škole a Středním odborném učilišti Sušice. Na zbývajících dvou středních školách jsem byla nucena požádat o administraci přímo zástupce ředitele, se kterými jsem celý výzkum předem konzultovala a se kterými jsem od začátku až do konce dotazníkového šetření spolupracovala. Důvodem neosobní účasti byla přímá neznalost prostředí škol a bylo tedy vhodné, aby administrace dotazníku proběhla ve zvolených třídách s co nejmenším narušením výuky, a proto jsem nechala výběr vhodné doby na vyplnění dotazníků přímo na vedení školy.

V záhlaví dotazníku jsou dané instrukce, se kterými jsem žáky předem seznámila a sdělila jsem jim i účel dotazníkového šetření. Žáci byli instruováni, že škála 4-1 znamená hodnotu odpovídající jejich názoru na dané tvrzení. Všechny účastníky dotazníkové šetření jsem upozornila na anonymitu dotazníku a absenci špatných a správných odpovědí z důvodu eliminace stresu. Dotazníky vyplňoval každý žák sám. Časový limit, do kdy by měl být dotazník vyplněn, nebyl dán, ale všichni žáci se vešli do časového rozmezí 25 minut a během vyplňování nebyly kladeny žádné dotazy na žádné ze zvolených škol.

## 6.9 Vyhodnocení dotazníků a interpretace dat z jednotlivých středních škol

Číselné hodnoty každého žáka jsem přepsala do příslušných řádků určených k vyhodnocení. Součtem těchto číselných hodnot jsem získala hrubé skóre, které jsem porovnávala s tzv. stenovými normami. Získala jsem tak podrobný přehled o konkrétních třídách v jednotlivých školách a zaměřila jsem se i na výroky s nejvyšší a nejnižší hodnotovou orientací.

V následující tabulce uvádím pro přehlednost získané hodnoty ve všech třech sledovaných středních školách. Pro přehlednost uvádím hrubé skóre i stenové normy v jednotlivých oblastech třídního klimatu. Veškerá získaná data jsou přehledně graficky zpracována v přílohách diplomové práce.

### 6.9.1 Vyhodnocení dotazníků KLIT a interpretace dat ze Střední zdravotnické školy

	2.A		2.B		2.C		Průměrné hrubé skóre	
<b>SUPKT</b>	32,38	5,31	35,38	6	30,06	5,25	32,61	5,25
<b>MOTNŠV</b>	24,23	6	24,13	6	23,31	5,69	23,89	5,87
<b>SEPROS</b>	13,92	4,54	14,88	5	14,19	4,5	14,33	4,68

**Tab. 3 Hrubé skóre a odpovídající stenové normy 2. ročníků SZŠ**

Z tabulky je evidentní optimální výskyt jak suportivního klimatu, tak i motivace k negativnímu školnímu výkonu ve třídách druhých ročníků. Ve všech třech třídách se stenové normy nacházejí v pásmu optima. U hodnot sebeprosazení lze hovořit o nízkém výskytu v případě dvou tříd, třetí třída je optimální ve všech třech sledovaných oblastech. Důvody vzniku této nuance lze sledovat v rozboru odpovědí žáků na tvrzení č. 3, 6, 9, 12, 15 a 18. Rozborem dotazníků 2. A jsem zjistila, že žákyně mírně nesouhlasí s tím, že když něco umí, nebojí se to ukázat a obvykle se necítí příliš výkonné a nemají vždy pocit, že dosáhnou dobrého výsledku. Mají tendenci spíše spolupracovat s ostatními ve třídě, pokud jde o řešení úkolů a problémů ve škole. Na druhé straně vyjadřují mírný souhlas s tvrzením, že se nerady podřizují společné práci celé třídy, protože to znamená potlačit samy sebe a zároveň i s tím, že pokud se pracuje na nějaké společné akci třídy, tak to obvykle znamená, že méně pracovití

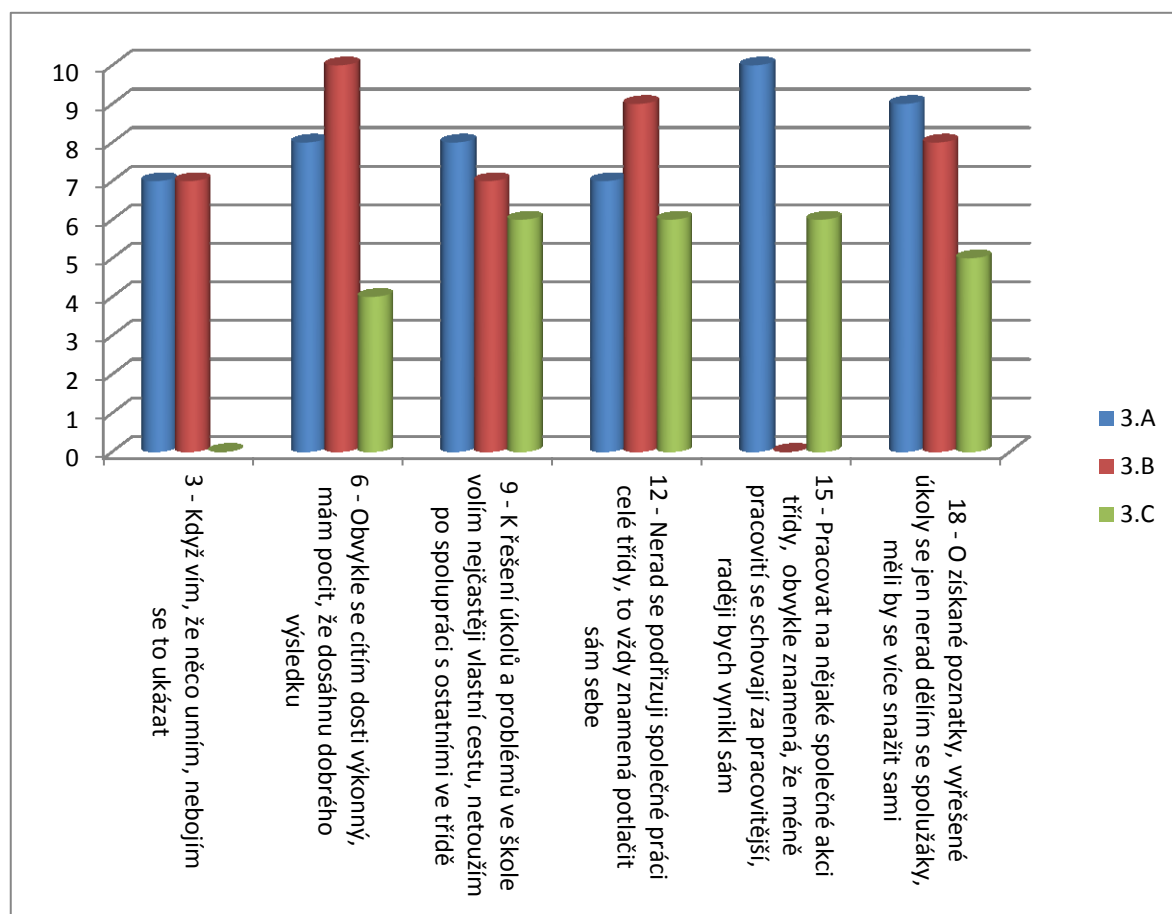
se schovají za pracovitější a v této situaci by pak dívky raději vynikly samy. I poslední výrok vztahující se k tomu, že o získané poznatky a vyřešené úkoly se jen nerad dělí se spolužáky, byl hodnocen mírným souhlasem. Výsledkem u této třídy je tedy prokazatelně mírný podprůměr v oblasti spoléhání se na sebe a touze vyniknout. Třída 2. C také vykazuje lehce podprůměrnou úroveň individualizace výkonu a nižší míru kooperace než je zbývajících tříd. I když je výsledkem hodnota mírně pod hranicí optima, i u této třídy jsem graficky zpracovala výsledky šetření, ze kterých jsou evidentní následující závěry. Oproti třídě 2. A dívky této třídy mírně nesouhlasí s pěti uvedenými výroky a mírně souhlasí pouze s posledním, který se týká dělení se se spolužačkami o získané poznatky a vyřešené úkoly. Ani v jedné z těchto tříd nebyl jednoznačně vysloven jednoznačný souhlas či nesouhlas s daným konstatováním.

	3.A		3.B		3.C		Průměrné hrubé skóre	
<b>SUPKT</b>	31,8	5,6	23,73	3,27	36,5	6,6	30,68	5,16
<b>MOTNŠV</b>	24,13	6	22,62	5,13	22,7	5,4	23,14	5,51
<b>SEPROS</b>	12,47	3,27	13,81	4,33	13,5	4,2	13,26	3,93

**Tab. 4 Hrubé skóre a odpovídající stenové normy 3. ročníků SZŠ**

Z údajů je zřejmé, že dívky třetích ročníků hodnotí suportivní klima ve třídě v průměru jako optimální. Ve dvou ročnících je evidentní optimální hodnocení, pouze u třídy 3. B se dá hovořit o nízkém výskytu suportivity, se kterým by se dalo pracovat dále v rámci kompetencí třídního učitele a zkoumat příčiny nízkého výskytu spolupráce mezi žákyněmi této třídy a hledat případné příčiny nižšího výskytu než je optimum. Příčinu jsem se snažila najít ve vyplněných dotaznících této třídy. Převažuje většinou mírný nesouhlas se sledovanými dotazy, třída silně nesouhlasí s tvrzeními číslo 7 a 26, které se týkají jednotnosti třídy. Dívky pocítují nejednotnost, pokud by se jednalo o důležitou věc a zároveň třída není schopná radovat se z úspěchu jednotlivců. I ostatní tvrzení mají spíše záporný charakter vyjádřený mírným nesouhlasem. Jak jsem již zmínila výše, s touto třídou by bylo nutné dále pracovat, zjistit hlubší souvislosti a užší vazby v rámci třídy a dohledat důvod nízkého výskytu kooperace a soudržnosti. Motivace k negativnímu školnímu výkonu spadá do optimálního rozmezí, o čemž svědčí i průměrná stenová hodnota všech třech tříd. V hodnocení sebeprosazení jsou děvčata třetích ročníků v nižší míře výskytu, kam spadá i vypočtená průměrná stenová norma tohoto šetření. Příčiny lze opět hledat ve vyplněných

dotaznících, ve kterých se žákyně vyjádřily k tvrzením číslo 3, 6, 9, 12, 15 a 18. Výsledky mírného či silného nesouhlasu jsem zapracovala do následujícího grafu.



Graf č. 1 - Mírný či silný nesouhlas s tvrzeními oblasti SEPROS u 3. ročníků

U většiny tvrzení byl ve všech třech třídách vysloven mírný či silný nesouhlas. Shoda je prokázána u tvrzení 6, 9, 12 a 18. Z výzkumu vyplývá, že se děvčata necítí dost výkonná a mají pocit, že nedosáhnou dobrého výsledku. Zároveň spíše chtějí spolupráci s ostatními v případě řešení úkolů a problémů ve škole než volit svou vlastní individuální cestu. Více se podřizují společné práci celé třídy a o získané poznatky se se spolužáky dělí, nenechávají si je pro sebe. Lze tedy říci, že ve všech třídách funguje více spolupráce než preferování vlastní individuality. Tvrzení 3 a 15 jsou výsledky diferencované. Zatímco dívky třídy A a B mírně nesouhlasí s tím, že když ví, že něco umí, nebojí se to ukázat, dívky z třídy C se ve většině shodly na souhlasu s tímto výrokem. Zároveň stejný rozdíl je i v odpovědích na výrok, že pracovat na nějaké společné akci třídy znamená, že méně pracovití se schovávají za pracovitější.



## **Porovnání 2. a 3. ročníků Střední zdravotnické školy**

Lze konstatovat, že míra sebeprosazení je oblast, která se v průměrném skóre vymyká optimální hranici. S vyšším ročníkem úroveň spoléhání se na sebe výrazně klesá, zatímco hodnoty zájmu o školu klesají jen mírně, společně s mírou kooperace ve třídě. Tento jev bych přisuzovala vyšší náročnosti učiva ve vyšších ročnících a kladení vyšších nároků na žáky, kteří se nezaměřují na své individuální úspěchy, ale na kolektivní úspěšnost a vzájemné prosazení. Obtížnost učiva je pro žáky důvodem vzájemné spolupráce, pomoci a významné míry kooperace pro úspěšné zvládnutí dané látky konkrétního ročníku.

Vzájemná shoda v odpovědích na výroky týkající se pásma sebeprosazení panuje u druhých ročníků v tvrzení číslo 18. Všichni mírně souhlasí s tím, že se jen neradi dělí se spolužáky o získané poznatky a vyřešené úkoly. Právě tato sentence má u třetích ročníků opačný výsledek vyvolávající jasný nesouhlas a převládají naopak preference větší spolupráce a vzájemné podpory. Třetí ročníky se napříč všemi tvrzeními neshodují v žádném bodě, ke kterému by vyjádřily shodně silný či mírný souhlas. Kongruentně nesouhlasí s výroky 6, 9, 12 a 18 související s pocitem dostatečné výkonnosti a dosažení dobrých výsledků, nevdí jim podřídit se společné práci celé třídy či podělit se o získané poznatky s ostatními.

Shodně všechny ročníky této střední školy odpověděly v případě jediné téze číslo 9. Mírně či silně nesouhlasí s tím, že netouží po spolupráci s ostatními ve třídě, a tedy si k řešení úkolů a problémů ve škole nevolí vlastní cestu.

Co se týče suportivního klima u druhých ročníků, mírně či silně souhlasí s šesti tvrzeními – 1, 13, 16, 25, 26 a 27. Kromě několika důvěrných přátel se dívky shodují i na tom, že s většinou třídy je příjemné se sejít i mimo školu na společné akci a mezi děvčaty panuje vzájemné povzbuzování a fandění při písemce či zkoušení. Ve třídách se tedy většina cítí spokojeně, dovedou se sjednotit, pokud jde o nějakou důležitou věc a v neposlední řadě si při učení vzájemně pomáhají. Mírný či silný nesouhlas je vyjádřen shodně v případě výroků 4, 21 a 23. Přesto, že spolu dívky tráví čas i mimo školu či spolupracují při zkoušení či písemce, z průzkumu vyplývá, že nesouhlasí s tím, že když jsou v nesnázích, dokáže jim třída pomoci. Zároveň si ani nemyslí, že v jejich třídách je lepší parta než v jiných třídách na jejich škole a nesouhlasí ani s tím, že pokud je úkol zadaný celé třídě, umí ho řešit dohromady pomocí dobrého společného systému. U třetích ročníků byla nalezena shoda ve výrocih týkajících se suportivního klimatu pouze u jedné otázky. Všechna děvčata ze třetích ročníků mírně souhlasí s tím, že ve třídě mají několik důvěrných přátel. Příčiny nízkého výskytu kooperace a soudržnosti třídy 3. B byl řešen výše, proto bych se dále věnovala výsledkům u zbývajících dvou tříd, které se shodují v dalších sedmi bodech, ke kterým vyjádřily buď

silný či mírný souhlas. Cítí podporu třídy v případě, že jsou v nesnázích, záleží jim na názoru ostatních vůči jejich osobě, je jim příjemné scházet se s třídou i mimo školu, vzájemně si dokáží fandit při zkoušení či písemkách, rádi si, cítí, že do třídy opravdu patří, třída je „bere“ a pokud jde o důležité věci, většina lidí ve třídě se dokáže sjednotit. U třídy B převažuje většinou mírný nesouhlas se sledovanými dotazy, třída silně nesouhlasí s tvrzeními 7 a 26, které se týkají jednotnosti třídy. Dívky pocítují nejednotnost, pokud by se jednalo o důležitou věc a zároveň třída není schopná radovat se z úspěchu jednotlivců. I ostatní tvrzení mají spíše záporný charakter vyjádřený mírným nesouhlasem. Jak jsem již zmínila výše, s touto třídou by bylo nutné dále pracovat a zjistit hlubší souvislosti a užší vazby v rámci třídy a dohledat důvod nízkého výskytu suportivity nejen v rámci anonymních dotazníků.

Poslední sledovanou oblastí je motivace k negativnímu školnímu výkonu druhých a třetích ročníků. Ve všech třídách druhých i třetích ročníků je shodně vyjádřený mírný souhlas se dvěma výroky – 2 a 22. Tvrzení, že by děvčata mohla mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutí k pravidelné práci je ve shodné nejen v rámci druhých a třetích ročníků, ale zároveň i ve všech sledovaných školách. Zároveň se raději chtějí vyhnout neúspěchu, protože mívají strach z možných překážek. Shodu lze nalézt i ve dvou tvrzeních napříč třídami, se kterými respondentky mírně nesouhlasily. Jedná se o výrok 8, že při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží a výrok 14 – když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj. U třetích ročníků je zajímavým faktem shoda všech děvčat s tvrzením 24. Většina silně nesouhlasí s tím, že chtějí být ve škole raději „neviditelné“ a zvládají špatně školní situaci.

### 6.9.2 Vyhodnocení dotazníků KLIT a interpretace dat ze Střední průmyslové školy

	2.A		2.B		2.C		Průměrné hrubé skóre	
<b>SUPKT</b>	33,27	4,76	34	5,71	31,33	5,67	32,87	5,38
<b>MOTNŠV</b>	24,27	5,81	23,82	5,82	23,71	6,13	23,93	5,92
<b>SEPROS</b>	14,47	5,05	14,06	4,65	14,67	4,8	14,40	4,83

**Tab. 5 Hrubé skóre a odpovídající stenové hodnoty 2. ročníků SPŠ**

Ze zjištěných výsledků je evidentní, že všechny třídy druhých ročníků se nacházejí v pásmu optima pouze v případě oblasti zaměřené na motivaci k negativnímu školnímu výkonu.

V oblasti kooperace se v pásmu nízkého stupně suportivního klimatu nachází pouze třída 2.A. Tato proměnná je sycena 12 výroky, položky č. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26 a 27, které postihují mimo jiné vztahy mezi spolužáky, jak se vzájemně přáteli či jak se dovedou povzbudit. Žáci vyjádřili silný souhlas pouze s prvním tvrzením, že mají ve třídě několik důvěrných přátel. Mírně souhlasí se šesti výroky, ví, že by mohli mít lepší výsledky ve škole, ale jen těžko se přinutí k pravidelné práci, záleží jim na tom, aby ostatní ve třídě měli o nich co nejlepší mínění. Cítí, že do třídy patří, cítí se v ní spokojeni a ví, že je třída “bere” a shodně konstatují, že pokud jde o nějakou důležitou věc, dokáže se třída semknout a vzájemně si při učení pomáhat. Na druhé straně většina vyjádřila mírný nesouhlas s tézí, že by jim vynikající prospěch nebyl v dalším životě mnoho platný, nemyslí si ani, že jejich třída je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na škole a nemyslí si, že úkoly zadané celé třídě umí dobře dohromady vyřešit díky dobrému systému. Důvodem k lehce podprůměrnému výsledku je silný nesouhlas s výroky 7 a 16. Většina žáků této třídy se neumí radovat ze školního úspěchu každého jednotlivce dané třídy a současně si v případě písemky či zkoušení vzájemně nefandí ani se nepodporují, a proto se osamělost a nedostatečná podpora ze strany vrstevníků odráží i v celkovém výsledku.

Z hlediska tendence k individualizaci výkonů žáků a jejich touha vynikat sami za sebe, je pouze hodnota třídy 2. A optimální a u třídy 2. C lze hovořit o mírném podprůměru, neboť je pouze o dvě desetiny nižší než je optimum. Sníženou míru sebeprosazení lze sledovat u třídy 2. B. Tuto proměnnou tvoří 6 tvrzení dotazníku KLIT – č. 3, 6, 9, 12, 15 a 18. Respondenti formulovali mírný souhlas pouze s tím, že k řešení úkolů a problémů ve škole

volí nejčastěji vlastní cestu a netouží po spolupráci s ostatními ve třídě. K ostatním sentencím vyjádřili mírný nesouhlas a obzvláště silně nesouhlasí s tím, že by se neradi dělili o získané poznatky s ostatními spolužáky a nemyslí si, že by se spíše měli snažit sami než spoléhat na pomoc ostatních. Z toho tedy vyplývá, že žáci této třídy raději spolupracují s ostatními i za cenu potlačení svých vlastních zájmů a svého vlastního prosazení a individuálního užitku.

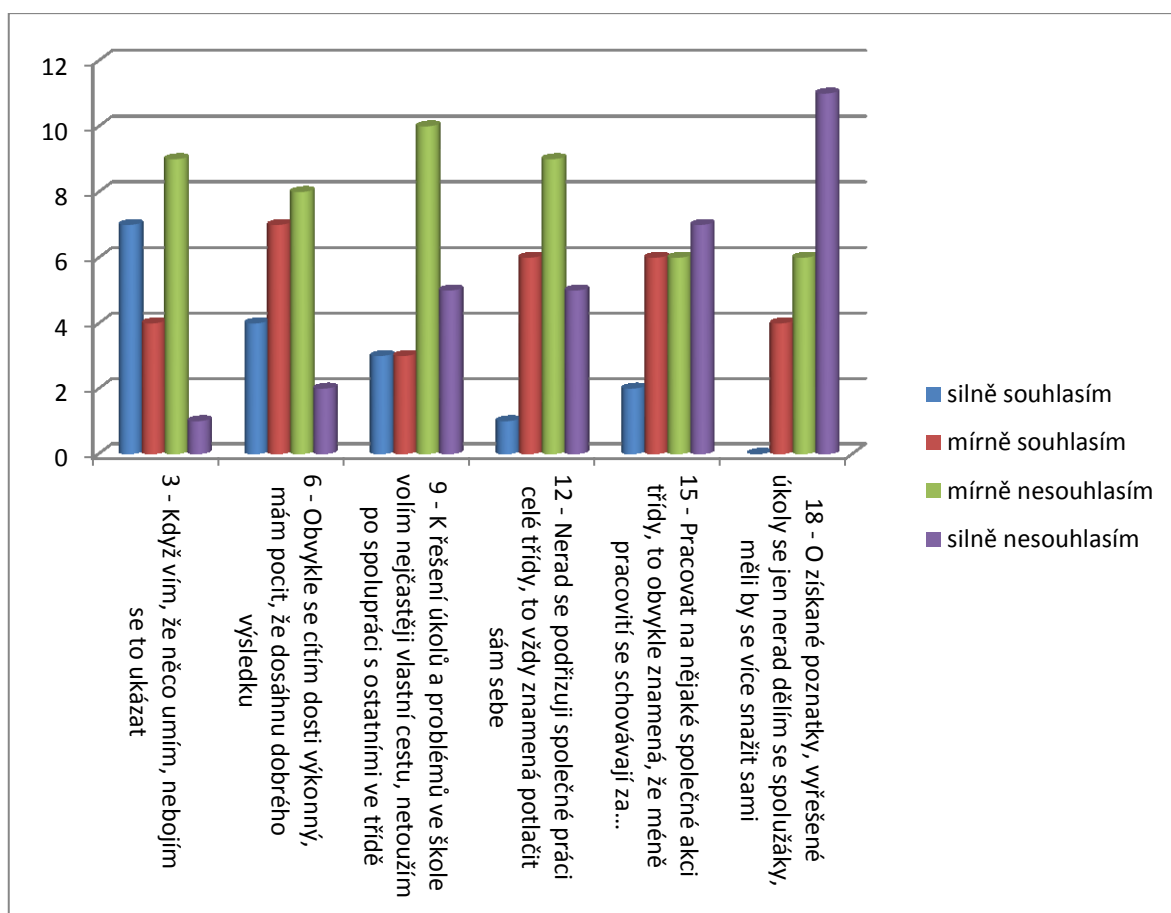
	<b>3.A</b>		<b>3.B</b>		<b>Průměrné hrubé skóre</b>	
<b>SUPKT</b>	29,47	6,38	36	4,65	32,74	5,52
<b>MOTNŠV</b>	23	5,33	22,33	5,47	22,67	5,4
<b>SEPROS</b>	14,35	4,33	13,57	4,71	13,96	4,52

**Tab. 6 Hrubé skóre a odpovídající stenové hodnoty 3. ročníků SPŠ**

Jak z přehledu vyplývá, suportivní oblast vnímají chlapci třetích ročníků v průměru optimálně, v jedné třídě však o něco více než ve třídě druhé, kde je hodnota vzájemné podpory a spolupráce spíše pod průměrem. Hodnota třídy 3. A svědčí o téměř nadprůměrné soudržnosti třídního kolektivu, je tomu zejména díky silnému souhlasu s výroky č. 19 a 25, protože cítí, že do kolektivu patří a že je třída bere a uznává. Zároveň mírně souhlasí se všemi ostatními sentencemi vyjadřujícími vzájemnou podporu, pomoc a soudržnost. Pouze v jednom případě byl zaznamenán mírný nesouhlas s tím, že třída ví a má dobrý systém, jak řešit úkoly zadané ke společné práci. Oproti tomu, druhá třída s mírně podprůměrným stěnem silně nesouhlasí s většinovou radostí spolužáků ze školního úspěchu jednotlivce a nedokáže se vzájemně povzbuzovat a fandit si během zkoušení či písemek. To koresponduje se zjištěním, že žáci nemají ve třídě několik důvěrných přátel a necítí, že by je třída v případě nesnázi podržela a pomohla. Zatímco třída 3. A našla pozitivní shodu téměř ve všech tvrzeních, třída 3. B pouze v polovině položek.

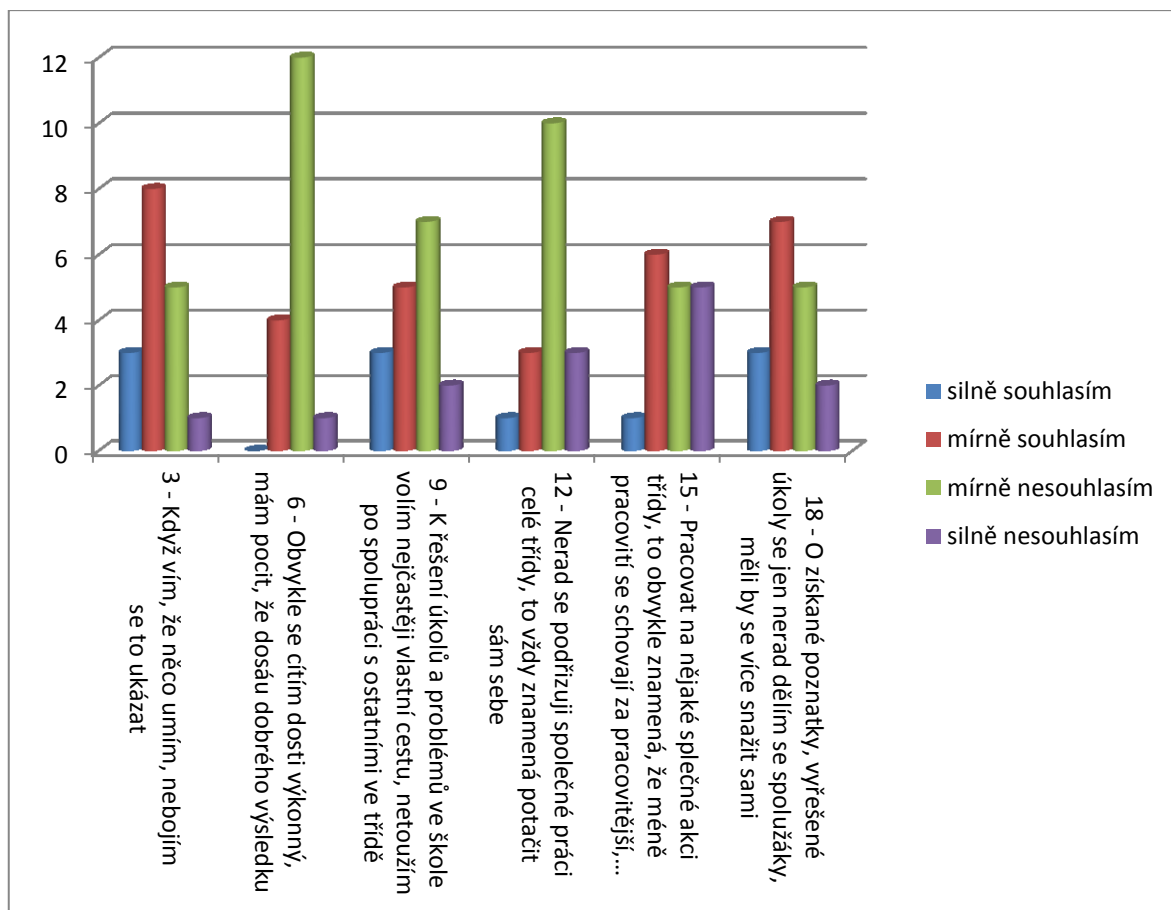
Motivace k negativnímu školnímu výkonu, tedy snaha vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si a nevynikat, se nachází opět v pásmu optima u obou tříd.

Stenové hodnoty oblasti sebeprosazení vykazují opět mírně podprůměrnou hodnotu než je hodnota optima a myslím si, že je nutné příčiny poklesu detailněji rozebrat a využít i grafické znázornění odpovědí obou tříd.



Graf č. 2 – SEPROS třídy 3. A SPŠ

Z 21 žáků této třídy 11 silně nesouhlasí s tvrzeními č. 18 – o získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami a č. 15 – pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovávají za pracovitější; raději bych vynikl sám. S ostatními položkami převažuje u respondentů mírný nesouhlas. Z grafu vyplývá, že žáci této třídy operují vysokou mírou spolupráce, věnují energii do kooperace s ostatními spolužáky a dělí se o vlastní úkoly ve prospěch méně úspěšných žáků s cílem jim pomoci. Čím nižší je sten sledované složky třídního klimatu, tím vyšší je míra kooperace a naopak.



Graf č. 3 – SEPROS třídy 3.B SPŠ

Třída čítající 17 žáků nevyjádřila svůj silný nesouhlas se žádnou sledovanou proměnnou. Většina mírně souhlasí, že když ví, že něco umí, nebojí se to ukázat a raději by vynikali sami, protože pracovat na nějaké společné akci třídy znamená, že méně pracovití se schovají za práci pracovitějších spolužáků a cítí se tak nedocenění. Se zbývajících třemi položkami (6, 9, 12) vyjádřili většinově mírný nesouhlas. Necítí se dostatečně výkonní, spíše preferují spolupráci s ostatními ve třídě, než aby volili vlastní cestu k řešení problému a v neposlední řadě jim nevadí podřít se společné práci celé třídy a nemají při tom pocit, že by potlačovali sami sebe.

## Porovnání 2. a 3. ročníků Střední průmyslové školy

Prvním porovnávanou oblastí třídního klimatu je oblast kooperace, tedy suportivní klima sledovaných tříd. Napříč všemi proměnnými týkajícími se této oblasti panuje u tříd druhých ročníků shoda v 6 tvrzeních. Chlapci mírně či silně souhlasí, že mají několik

důvěrných přátel ve třídě, záleží jim při tom také na tom, aby ostatní o nich měli co nejlepší mínění, cítí, že do své třídy skutečně patří, jsou ve třídě spokojeni, většina třídy se dokáže v důležitých situacích sjednotit a vzájemně si pomoci. Mínění ostatních, pocit náležitosti k dané třídě, pocit spokojenosti a umění se sjednotit v krizových situacích, je pro druhé i třetí ročníky naprosto shodné. U třetích ročníků žáci se silně či mírně shodli, že je pro ně příjemné setkat se s lidmi ze třídy i mimo prostory školy a zároveň i připouští, že tvoří lepší partu než jiné třídy v jejich škole. Kromě souhlasu převažuje také kongruence na poli nesouhlasu. V rámci tříd druhých ročníků se jedná o mírný či silný nesouhlas s tézí číslo 7, kdy chlapci si nemyslí, že by se většina ostatních spolužáků dokázala radovat z úspěchu každého jednotlivce. Chlapci třetích ročníků vidí problém pouze v případě řešení úkolů zadaných celé třídě, jedná se o výrok č. 23, protože nemají společný dobrý systém k úspěšnému východisku.

Co se motivace ke školnímu úspěchu, respektive k negativnímu školnímu výkonu, týče, zjistila jsem napříč spektrem druhých a třetích ročníků, že chlapci jsou za jedno u třech dotazů, a to 2, 11 a 17 a u druhých ročníků přibývá ještě tvrzení č. 5. Lze konstatovat, že žáci všech sledovaných tříd uznávají, že jejich výsledky ve škole by mohl být lepší, kdyby se přinutili k pravidelné práci, protože si myslí, že vynikající prospěch stejně není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný a tudíž je snazší vyhýbat se obtížným a nesnadno řešitelným situacím. Donutit se k pravidelné práci bylo v šetření obtížné i pro dívky, jak jsem podotkla výše u Střední zdravotnické školy, a tedy se ukazuje, že genderové rozdíly ve školách nehrají v otázce motivace ke školnímu úspěchu až takovou roli jako jiné ukazatele šetření. Přesto, že většina chlapců si je vědoma své překážky v rámci pravidelné přípravy do školy, nepocítují shodně strach z nějakého obtížnějšího úkolu, že by si na něj netroufli a měli tak obavu z jistého neúspěchu. Respondenti druhých ročníků navíc nemívají ani pocit, že by uměli méně než ostatní a chlapci třetích ročníků naproti tomu silně namítají špatné zvládnutí školních situací a preferenci neviditelnosti ve škole.

Poslední srovnávanou oblastí je míra sebeprosazování, která koresponduje u obou ročníků s mírně podprůměrným stenem. V grafickém znázornění uvedeném v příloze diplomové práce jsem pátrala po výsledcích dotazníkového šetření. Výsledkem u druhých ročníků je neakceptace položek 12, 15 a 18, raději se podřizují společné práci a znamená to pro ně potlačení sama sebe, což souvisí i s tím, že chtějí pracovat na společné akci třídy. To obvykle znamená, že pohodlnější jedinci se schovávají za ty pracovitější, ale neupřednostnili by, aby mohli vyniknout jako jednotlivci, což v nich vyvolává pocit, že se o získané poznatky rádi dělí s ostatními. Třetí ročníky nenacházejí mírný či silný soulad v žádném z tvrzení. To potvrzuje i tabulka výše, že žáci třetích ročníků drží pospolu,

podporují se a je pro ně důležitější týmová hra než hra jednotlivce. I když chlapci třetích ročníků neformulovali shodný souhlas, vyslovili nesouhlas se 4 tvrzeními – 6, 9, 12, 18. Právě položky 12 a 18 korespondují s odpověďmi i zástupců druhých ročníků, mají rádi společnou práci třídy a nevadí jim dělit se o své znalosti v případě vyřešených úloh ve prospěch slabších jedinců.



### 6.9.3 Vyhodnocení dotazníků KLIT a interpretace dat ze Střední odborné školy a Středního odborného učiliště Sušice

	2.A		2.B		Průměrné hrubé skóre	
<b>SUPKT</b>	36,25	6,45	30,18	5	33,22	5,73
<b>MOTNŠV</b>	21,85	4,95	21,71	4,94	21,50	4,95
<b>SEPROS</b>	14	4,8	15,35	5,94	14,68	5,37

**Tab. 7 Hrubé skóre a odpovídající stenové normy 2. ročníků SOŠ a SOU Sušice**

Chlapci i dívky druhých ročníků, v počtu 20 chlapců a 17 dívek, průměrně hodnotí suportivní oblast jako optimální, stejně tak jako oblast sebeprosazení. U třídy 2.A můžeme zaznamenat mírný nadprůměr, který je způsobený silným či mírným souhlasem se všemi tvrzeními sledované oblasti kooperace ve třídě. Chlapci i dívky silně souhlasí s tím, že mají ve třídě několik důvěrných přátel a rádi se s většinou třídy scházejí i mimo školu na společné akci. Z této vzájemné soudržnosti vyplývá i silná reciproční podpora při zkoušení či písemkách a je evidentní vzájemná pomoc vrámci celého kolektivu. S ostatními osmi položkami vyslovili mírný souhlas. Lze usuzovat, že tato třída operuje vysokou mírou kooperace a soudržnosti kolektivu jako celku, všichni si dokáží vzájemně pomáhat v nesnázích, podporovat se ve studiu, záleží jim na názoru třídy a opravdu cítí, že do tohoto kolektivu skutečně patří.

Míra zájmu o školu nabývá lehce podprůměrných hodnot atakujících téměř pásmo optima v případě obou tříd z důvodu vyslovení silného nesouhlasu se dvěma tézemi č. 22 a 24. Žáci rozhodně většinově namítají, že mívají strach z možných překážek, váhají a neúspěchu se chtějí raději vyhnout, a že špatně zvládají školní situace a raději by chtěli být ve škole neviditelní. Mírně odmítají fakt, že by se vyhýbali obtížným, nesnadno řešitelným situacím nebo měli dokonce strach, pokud stojí před nějakým složitým úkolem. Výsledkem tohoto hodnocení je fakt, že žáci se snaží být ve škole úspěšní, chtějí mít dobré známky a nechtějí se za ně stydět.

I v poslední oblasti třídního klimatu nabývají třídy v průměru hodnot optima, třída 2. A se potýká s lehkým podprůměrem o dvě desetinky. Příčinou je převaha nesouhlasu s proměnnými zaměřenými na sledování tendence žáků k individualizaci a to v šesti výrocích ze sedmi. Mírný souhlas vyjádřili s tvrzením, že pokud ví, že něco umí, nebojí se to ukázat.

	3.A		3.B		Průměrné hrubé skóre	
<b>SUPKT</b>	31,05	5,11	32,67	5,73	31,05	5,42
<b>MOTNŠV</b>	22,36	5,26	23,13	5,73	22,36	5,50
<b>SEPROS</b>	15,05	5,31	15,2	5,33	15,05	5,32

**Tab. 8 Hrubé skóre a odpovídající stenové normy 3. ročníků SOŠ a SOU Sušice**

Třetí ročníky jsou ročníky smíšené, z celkového počtu 34 žáků je 19 chlapců a 15 dívek a všechny hodnocené oblasti jako jsou suportivní klima, motivace k negativnímu školnímu výkonu a oblast sebeprosazení, jsou vnímány jako optimální.

Z grafů uvedených v příloze vyplývají silné či mírné souhlasy s tvrzeními 1, 10, 13, 19, 21, 25 a 26. Stejně jako u většiny sledovaných tříd, i v těchto třídách žáci mají několik důvěrných přátel, záleží jim na tom, aby ostatní ve třídě o nich měli co nejlepší mínění a shodují se, že s většinou třídy je příjemné se sejít i mimo školu na společné akci a z toho vyplývající skutečnost, že cítí, že do této třídy skutečně patří. Ani ve zbývajících tvrzeních se jejich odpovědi neliší, o své třídě si myslí, že jsou mnohem lepší parta než jiné třídy na jejich škole a dokáží se sjednotit v případě důležitých věcí. Ve třídách se většina cítí spokojeně, ví, že je třída uznává a bere je do kolektivu. Mírný či silný nesouhlas je shodný u třech tvrzeních. Ve třídách jako takových se většina žáků nedovede radovat ze školního úspěchu jednotlivce, vzájemně se při písničkách či zkoušení nepovzbuzují a zároveň si nemyslí, že by na úkoly, které jsou zadány celé třídě, měli žáci dobrý systém k jejich řešení.

Žáci třetích ročníků se shodují ve čtyřech tvrzeních sledujících motivaci k negativnímu školnímu výkonu. Jednoznačně souhlasí s tím, že by jejich školní výsledky mohly být lepší, ale těžko se přinutí k pravidelné práci. Současně dotazovaným vyhovuje být v průměru třídy a na sebe se snaží spíše neupozorňovat. Překvapením není shoda na výroku, že člověku není vynikající prospěch v jeho dalším životě mnoho platný. Stejně tak, jak žákům vyhovuje být spíše v průměru třídy, tak přiznávají, že mívají strach z možných překážek, protože se raději chtějí neúspěchu vyhnout. Nesouhlasí však s tím, že při zkoušení jim nezáleží na známce, kterou jsou hodnoceni, zároveň si troufají i na různé úkoly, nemají z nich strach. Mohlo by se zdát, že současná generace bude spíše inklinovat k vyhýbání se složitějším úkolům a k tomu být ve škole spíše neviditelní, neboť mají strach z neúspěchu, ale i tato tvrzení byla v dotazníku vyvrácena.

Názorová shoda panuje v pěti ze šesti tvrzení. Žáci se názorově rozcházejí v úvaze o společné práci, kde jedna třída preferuje názor, že práce na společné akci třídy obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější a rádi by spíše tací jedinci vynikli sami. Oproti tomu druhá třída tento názor nesdílí.

## **Porovnání 2. a 3. ročníků Střední odborné školy a Středního odborného učiliště**

Napříč třídami třetích ročníků je nutné konstatovat, že zjištěné hodnoty jsou nejoptimálnější ze všech tříd této školy, které se výzkumu účastnily. Zásluhy je možné připisovat faktu, že kolektivy třetích ročníků se již dokonale znají, a proto vykazují optimální míru vzájemného pochopení a podpory. Výsledky druhých ročníků v první sledované oblasti korespondují s výsledky třetích ročníků. Mírný či silný souhlas je vyjádřen s tvrzeními č. 1, 10, 13, 21, 25, 26 a 27. Druhé ročníky souhlasí s tím, že si vzájemně pomáhají v rámci třídy, zatímco třetí ročníky konstatují, že do třídy opravdu právem patří. Ve vyjádření mírných či silných nesouhlasů nelze najít žádnou souhru v rámci druhých ročníků, u vyšších ročníků většina oponuje tvrzení, že se většina spolužáků dokáže radovat z úspěchu jednoho z nich, tudíž si při zkoušení ani testech neradí a neřeší dohromady úkoly zadané celé třídě.

V oblasti zájmu o školu projevují druhé ročníky souhlasy s tím, že by jejich výsledky mohly být lepší, ale těžko se žáci donutí k pravidelné přípravě a stačí jim pohybovat se spíše v průměru, protože se chtějí vyhnout neúspěchu. Třetí ročníky to mají naprosto stejně a přidávají ještě souhlas, že vynikající prospěch není obvykle člověků v dalším životě mnoho platný. Co se záporných vyjádření týče, zástupci druhých i třetích ročníků nepocitují strach, stojí li ve škole před obtížným úkolem a nemají důvod si netroufnout na jeho řešení.

Překvapení nastává i ve výsledcích suportivního klimatu tříd. Druhé i třetí ročníky se totožně shodují v položkách 3 a 6 a nesouhlasí také shodně s tvrzeními 9, 12, 18. Nebojí se ukázat, co umí, pocitují dostatečnou výkonnost ke zvládnutí úkolu, vyhledávají spíše spolupráci a pomoc ostatních spolužáků, nemají pocit, že společná práce potlačuje jejich individualitu a nevidí problém ve sdílení vlastních poznatků s ostatními ve třídě.

## 6.10 Verifikace hypotéz a odpověď na výzkumnou otázku

Abych mohla statisticky testovat stanovené hypotézy, zvolila jsem si statistickou metodu Studentův dvouvýběrový t-test, který je jedním z nejznámějších testů, pomocí kterého můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřeními ve dvou různých skupinách, jsou vzájemně nezávislé (Chráška, 2007). Výpočty jsem prováděla v tabulkách Microsoft Excel a hypotézy jsem zamítala či nezamítala na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

### Hypotéza H1:

**Mezi dívčími třídami je vyšší výskyt suportivního klimatu než mezi chlapeckými třídami středních škol.**

	2. ročníky SZŠ	3. ročníky SZŠ
SUPKT	<b>5,25</b>	<b>5,16</b>
	2. ročníky SPŠ	3. ročníky SPŠ
SUPKT	<b>5,38</b>	<b>5,52</b>

**Tab. 9 Průměrné stenové hodnoty 2. a 3. ročníků SZŠ a SPŠ**

Pokud bych ověřovala hypotézu na základě průměrných stenových hodnot druhých a třetích ročníků Střední zdravotnické školy a Střední průmyslové školy, jak ukazuje tabulka č. 9, musela bych hypotézu zamítnout, neboť stenové hodnoty ve třetích i druhých ročnících Střední zdravotnické školy jsou nižší, než průměrné stenové hodnoty ve všech sledovaných třídách Střední průmyslové školy, školy s převahou chlapeckých tříd. Osobně jsem předpokládala vyšší výskyt soudržnosti a podpory u dívek než u chlapců a výsledek výzkumu pro mne přinesl zajímavé zjištění. Důvodem tohoto zjištění může být fakt, že chlapci inklinují k větší soudržnosti v kolektivu nejen ve škole, ale i v mimoškolních zájmových aktivitách či kolektivních sportech. Statisticky podložený t-test ukázal u druhých ročníků vypočítanou hodnotu  $p = 0,436$ , která je nižší než hladina významnosti  $\alpha = 0,05$  a  $p = 0,190$  vypočítanou pro třetí ročníky obou sledovaných středních škol. Pro přehlednost uvádím tabulku získanou v aplikaci Microsoft Excel s hodnotami aritmetického průměru, směrodatnou odchylkou, rozptylem a výsledkem t-testu pro dva nezávislé soubory (chlapci a dívky). Hypotézu H1 musíme na zvolené hladině významnosti **ZAMÍTNOUT**.

2. ročníky SPŠ	2. ročník SZŠ		3. ročníky SPŠ	3. ročníky SZŠ
5,509433962	5,243243243	průměr	5,605263158	4,974358974
1,449438107	1,673409783	SD	2,073506935	2,108718487
2,100870827	2,8003003	rozptyl	4,29943101	4,446693657
<b>0,435760936</b>		<b>t-test</b>	<b>0,189616429</b>	

**Tab. 10 Vypočítané hodnoty t-testu - SUPKT**

### **Hypotéza H2:**

**Chlapecké třídy jsou častěji motivovány k negativním školním výkonům než třídy dívčí.**

	2. ročníky SZŠ	3. ročníky SZŠ	Průměr
MOTNŠV	<b>5,87</b>	<b>5,51</b>	<b>5,69</b>
	2. ročníky SPŠ	3. ročníky SPŠ	Průměr
MOTNŠV	<b>5,92</b>	<b>5,4</b>	<b>5,66</b>

**Tab. 11 Průměrné stenové hodnoty 2. a 3. ročníků SZŠ a SPŠ**

V tabulce bylo nutné, kromě průměrných stenových hodnot jednotlivých ročníků stanovit i průměrnou hodnotu všech sledovaných tříd na obou typech středních škol, protože se ukázalo, že třetí ročníky Střední zdravotnické školy vykazovaly vyšší průměrnou hodnotu k negativnímu školnímu výkonu než třetí ročníky Střední průmyslové školy, zatímco u druhých ročníků lze sledovat naprosto opačný výsledek. Z celkového průměru nakonec mnou předpokládaná motivace k negativnímu školnímu výkonu potvrzena nebyla, dívčí třídy mají vyšší tendence ke sledovanému ukazateli než třídy chlapecké. Rozdíl mezi chlapeckými a dívčími třídami je v porovnání dvou zjištěných aritmetických průměrů zanedbatelný. Statisticky zjištěné výsledky vykazují hodnotu  $p = 0,885$  při porovnání druhých ročníků obou středních škol, tedy index vyšší než je hladina významnosti a stejně je tomu tak v případě třetích ročníků, kde  $p = 0,715$ . Z tohoto důvodu musíme druhou hypotézu **ZAMÍTNOUT**.

2.ročníky SPŠ	2. ročníky SZŠ		3. ročníky SPŠ	3. ročníky SZŠ
5,905660377	5,864864865	průměr	5,394736842	5,525
1,39040878	1,250825553	SD	1,838616896	1,219236836
1,933236575	1,564564565	rozptyl	3,380512091	1,486538462
<b>0,88477887</b>		<b>t-test</b>	<b>0,714986301</b>	

**Tab. 12 Vypočítané hodnoty t-testu – MOTNŠV**

**Hypotéza H3:**

**Dívčí třídy mají vyšší tendenci k individualizaci a touze vyniknout než chlapecké třídy.**

	2. ročníky SZŠ	3. ročníky SZŠ
SEPROS	<b>4,68</b>	<b>3,93</b>
	2. ročníky SPŠ	3. ročníky SPŠ
SEPROS	<b>4,83</b>	<b>4,52</b>

**Tab. 13 Průměrné stenové hodnoty 2. a 3. ročníků SZŠ a SPŠ**

Taktéž třetí předpokládanou hypotézu se nepodařilo na základě průměrných stenových hodnot potvrdit, mohu tedy konstatovat, že dívčí třídy nemají vyšší tendenci vyniknout než chlapecké třídy. Obě průměrné stenové hodnoty u třetích i druhých ročníků Střední průmyslové školy jsou vyšší než uvedené hodnoty tříd srovnávané zdravotnické školy. Tento posudek na základě výsledků stenů jsem musela podložit statistickými výpočty, které jsou k nahlédnutí v níže uvedené tabulce, stejně jako v případě ověřování předchozích hypotéz. Přesto, že se hodnota  $p$  u druhých a třetích ročníků rapidně odlišuje, druhým ročníků vychází výsledek  $p = 0,644$ , u vyšších ročníků je hodnota nesrovnatelně nižší a činí  $p = 0,224$ . Tímto výsledkem jsem byla velice překvapena, neboť jsem tuto hypotézu stanovovala s jistou mírou přesvědčení, že dívky obecně budou tíhnout k vyšší míře prosazení jejich vlastní osoby a nebudou se chtít schovávat za kolektiv ostatních, kde by nevynikly a téměř splynuly s názory ostatních. Byla jsem si jistá i z důvodu nepřehlédnutelných generových rozdílů mezi chlapci a děvčaty, kterými jsem se zabývala ve čtvrté kapitole teoretické části diplomové práce. Navzdory všem rozdílům jsou oba indexy vyšší než hladina významnosti  $\alpha = 0,05$  a je nutné konstatovat, že hypotézu H3 musíme na této hladině významnosti opět **ZAMÍTNOUT**.

2. ročníky SPŠ	2. ročníky SZŠ		3. ročníky SPŠ	3. ročníky SZŠ
4,849056604	4,621621622	průměr	4,5	3,9
2,567520702	2,072992353	SD	2,310376125	1,984555753
6,592162554	4,297297297	rozptyl	5,337837838	3,938461538
<b>0,644001877</b>		<b>t-test</b>	<b>0,223584403</b>	

**Tab. 14 Vypočítané hodnoty t-testu - SEPROS**

**Hypotéza H4:**

**Smíšené třídy vykazují vyšší míru suportivního klimatu než jednostranně zaměřené třídy.**

	2. ročníky SZŠ	3. ročníky SZŠ	Průměr
SUPKT	<b>5,25</b>	<b>5,16</b>	<b>5,21</b>
	2. ročníky SPŠ	3. ročníky SPŠ	Průměr
SUPKT	<b>5,38</b>	<b>5,52</b>	<b>5,45</b>
	2. ročníky SOŠ	3. ročníky SOŠ	Průměr
SUPKT	<b>5,73</b>	<b>5,42</b>	<b>5,58</b>

**Tab. 15 Průměrné stenové hodnoty 2. a 3. ročníků SZŠ, SPŠ, SOŠ**

Při verifikaci této hypotézy se mi podařilo, podle průměrů suportivního klimatu napříč všemy ročníky všech sledovaných škol, prokázat, že žáci smíšených tříd vykazují vyšší míru vzájemné podpory a spolupráce než chlapecké či dívčí třídy. Musela jsem ale opět použít průměr stenů, protože samostatné výsledky byly velmi rozporuplné. Například by platilo pouze to, že Střední zdravotnická škola vykazuje ve druhých i třetích ročnících nižší míru kooperace než třídy Střední odborné školy, ale na druhé straně třetí ročníky Střední průmyslové školy jsou na tom v této oblasti lépe než koedukované ročníky, ale pokles je evidentní u druhých ročníků chlapeckých tříd oproti třídám smíšeným. Proto bylo nutné statistické šetření, aby se prokazatelně mohla hypotéza přijmout či zamítnout. V tabulce Excel jsem uvedla steny všech druhých a třetích ročníků středních škol a pomocí statistických funkcí jsem získala výsledky vzájemného srovnání. Porovnáním SOŠ a SPŠ vyšla hodnota t-testu  $p = 0,669$ , která je vyšší než  $\alpha = 0,05$  a porovnáním SOŠ a SZŠ jsem získala hodnotu t-testu  $p = 0,069$ , opět vyšší než hladina významnosti 0,05, i když velice těsně. Z toho vyplývá, že i poslední čtvrtou hypotézu musím **ZAMÍTNOUT**.

2. a 3. ročníky SOŠ	2. a 3. ročníky SPŠ		2. a 3. ročníky SZŠ
5,671428571	5,549450549	průměr	5,105263158
1,831459611	1,727321216	SD	1,901430671
3,354244306	2,983638584	rozptyl	3,615438596
	<b>0,668295844</b>	<b>t-test</b>	<b>0,068996271</b>

**Tab. 16 Vypočítané hodnoty t-testu – SUPKT**

Odpověď na výzkumnou otázku:

**Existují významné rozdíly mezi klimatem dívčích, chlapeckých a smíšených tříd?**

	2. ročníky SZŠ	3. ročníky SZŠ
SUPKT	5,25	5,16
	2. ročníky SPŠ	3. ročníky SPŠ
SUPKT	5,38	5,52
t-test	<b>0,436</b>	<b>0,190</b>

	2. ročníky SZŠ	3. ročníky SZŠ	Průměr
MOTNŠV	5,87	5,51	5,69
	2. ročníky SPŠ	3. ročníky SPŠ	Průměr
MOTNŠV	5,92	5,4	5,66
t-test	<b>0,885</b>	<b>0,715</b>	

	2. ročníky SZŠ	3. ročníky SZŠ
SEPROS	4,68	3,93
	2. ročníky SPŠ	3. ročníky SPŠ
SEPROS	4,83	4,52
t-test	<b>0,644</b>	<b>0,224</b>

	2. ročníky SZŠ	3. ročníky SZŠ	Průměr
SUPKT	5,25	5,16	5,21
	2. ročníky SPŠ	3. ročníky SPŠ	Průměr
SUPKT	5,38	5,52	5,45
	2. ročníky SOŠ	3. ročníky SOŠ	Průměr
SUPKT	5,73	5,42	5,58
t-test	SOŠ x SPŠ = <b>0,669</b>	SOŠ x SZŠ = <b>0,069</b>	

**Tab. 17 Závěrečné shrnutí stenových norem a výsledných hodnot t-testu**



Tabulka shrnuje stenové hodnoty jednotlivých ročníků všech třech středních škol ve sledovaných oblastech klimatu školní třídy, tedy v oblasti suportivního klima, motivace k negativnímu školnímu výkonu a míru sebeprosazení žáků. Mimo to jsem ještě uvedla výsledné hodnoty t-testu, aby bylo evidentní, že všechny statisticky vypočítané hodnoty jsou větší než stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$  a odpověď na výzkumnou otázku zní – **nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly mezi klimatem dívčích, chlapeckých a smíšených tříd.**

## Diskuze

Empirické šetření psychosociálního klimatu tříd má z výzkumného hlediska nezastupitelnou roli, protože poukazuje na skutečnosti, které nejsou jinými možnými způsoby zjištěitelné, ani pouhým okem třídního učitele, ostatních pedagogických pracovníků nebo spolužáků. Cílem výzkumné části bylo zodpovězení výzkumné otázky, která zní: **Existují významné rozdíly mezi klimatem dívčích, chlapeckých a smíšených tříd?** Pomocí zvoleného výzkumného nástroje, dotazníku KLIT, se nepodařilo prokázat, že tyto statisticky významné rozdíly mezi klimaty existují. Současně byly zamítnuty všechny čtyři hypotézy, které předpokládaly, že mezi dívčími třídami je vyšší výskyt suportivního klimatu než mezi chlapeckými třídami středních škol, dále že chlapecké třídy jsou častěji motivovány k negativnímu školnímu výkonu než třídy dívčí. Třetí hypotéza předpokládala, že dívčí třídy mají vyšší tendenci k individualizaci a touze vyniknout než chlapecké třídy a poslední hypotéza byla stanovena tak, že smíšené třídy vykazují vyšší míru suportivního klimatu než genderově jednostranně zaměřené třídy. Výsledky dotazníkové šetření druhých a třetích ročníků jednotlivých středních škol uvádím v přílohách 3 – 8.

Dosažení takových výsledků, které by byly relevantní, je velice obtížné, protože jsou ovlivněny různými faktory. Mezi ně patří například počet žáků v jednotlivých ročnících. Zatímco žáci Střední zdravotnické školy jsou ve druhých i třetích ročnících zastoupeni ve třech třídách v celkovém počtu 77 žáků, Střední průmyslová škola má naplněné tři třídy druhých ročníků a pouze dvě třídy třetích ročníků s počtem žáků 91 a Střední odborná škola a Střední odborné učiliště má nejníž počet tříd druhých i třetích ročníků, pouze po dvou třídách v obou sledovaných ročnících, s celkovým počtem 71 žáků. Mohlo by se zdát, že počty jsou téměř vyrovnané, ale slabinu vidím u druhých ročníků Střední zdravotnické školy, kde počet dívek v jedné ze zkoumaných tříd je pouze 8, což může mít velký vliv na výsledky dotazníkového šetření a bylo by nutné provést hlubší výzkum této třídy pomocí další metody, například v rámci sociometrie, abychom mohli získat detailnější přehled o klimatu této třídy. Zároveň i fakt, že dotazník byl aplikován pouze u dvou tříd v některých středních školách, nemusí vypovídat o skutečnostech, které z výzkumu vzešly, a tudíž byly důvodem k zamítnutí všech předem stanovených hypotéz. Kromě počtu žáků je neopomenutelným elementem ovlivňujícím klima školní třídy genderová diferenciací žáků, o které jsem se zmínila v teoretické části své práce. Důvodem, proč gender ovlivňuje výsledky šetření, spočívá v tom, že v naší republice převažují koedukované školy nad jednopohlavními školami a tudíž je pouze malý prostor pro zkoumání vztahů mezi žáky v takto diferencovaných školách.

Baker (2002) se naopak ve své studii zaměřil na vliv jednopohlavních tříd na úspěch a vzájemnou podporu žáků ve třídě. Jeho experiment byl prováděn ve středoškolských třídách zaměřených na matematiku a přírodní vědy, protože jsou učeny odděleně a došel k zajímavým výsledkům nejen v rámci vztahů ve třídě, ale i v rámci interakce učitelů a žáků. Důležitý je ale fakt, že je nutné vycházet ze specifických charakteristik jednotlivých pohlaví. Proto nelze výsledky získané v této diplomové práci brát jako dogma, ale je nutné brát je s ohledem na daný výběr respondentů i škol. Z výsledků šetření lze vyvodit závěr, že neexistují-li významné rozdíly mezi klimatem jednopohlavních či dvoupohlavních tříd neznámá to, že by rozdíly neexistovaly vůbec a bylo by rozhodně zajímavé zabývat se tímto tématem podrobněji a využít další metody výzkumného šetření.

Zkoumání třídního klimatu by vždy mělo přinášet učitelům přehled o dění v rámci třídy, vést ke zlepšení vztahů a odhalení případných patologických jevů. Osobně si myslím, že to, jaké panuje ve třídě klima, působí nejen na průběh samotného vyučování, ale má vliv i na výsledky vzdělávání žáků a ovlivňuje pedagogickou činnost učitele.

## Závěr

Téma „Psychosociální klima tříd na středních školách různého zaměření“ jsem si vybrala z důvodu důležitosti informací, které šetření přináší nejen učitelům a pedagogickým pracovníkům, ale i rodičům a spolužákům. Školní třída je místem, které formuje osobnost dětí, protože zde tráví většinu svého času a jsou klimatem třídy silně ovlivňovány, což se odráží na jejich reakcích, chování a studijních výsledcích. Často se diskutuje o vzájemných vztazích mezi žáky odlišných společenských vrstev, patologických jevech v rámci třídního kolektivu či interakci učitelů a žáků. Mnohé potíže a problémy, které ve třídách vznikají, nelze diagnostikovat a řešit bez předchozího šetření a výzkumu klimatu dané třídy, a proto jsem se rozhodla věnovat se tomuto tématu ve své diplomové práci a nahlédnout pod pokličku alespoň některým třídám na středních školách různého zaměření. Svou práci jsem rozdělila na dvě části, část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část přináší přehled základních pojmů, které bylo nutné prostudovat a vymezit, aby bylo možné s nimi dále pracovat ve výzkumné části. Ke studiu jsem využila odbornou literaturu týkající se dané problematiky, studie v odborných časopisech a zdroje dostupné na internetu. Za důležitou kapitolu považuji kapitolu popisující aktéry podílející se na tvorbě klimatu školní třídy, zejména osobnost žáka, jako hlavní postavu ovlivňující klima třídy a s tím související následující otázku genderové diferenciaci v rámci školního prostředí.

Výzkumné šetření bylo provedeno celkem v 15 třídách na třech středních školách v okrese Klatovy. Střední zdravotnická škola byla zvolena z důvodů majoritního zastoupení dívek, Střední průmyslová škola z důvodu majoritní převahy chlapců a Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Sušice jako typ školy, kde se ve třídách společně učí chlapci i dívky. Na začátku výzkumu byla stanovena výzkumná otázka a čtyři hypotézy a samotné šetření bylo provedeno kvantitativní metodou standardizovaného dotazníku, který jsem popsala v kapitole 6.7. Hypotézy byly formulovány tak, že předpokládaly vyšší výskyt suportivního klimatu a vyšší tendenci k individualizaci a touhu vyniknout u dívčích tříd než u chlapeckých a zároveň, že chlapecké třídy jsou častěji motivovány k negativním školním výkonům než třídy dívčí. Poslední hypotéza byla zaměřena na smíšené třídy, u kterých jsem předpokládala vyšší míru suportivního klimatu než jednostranně zaměřené třídy. Ani jednu hypotézu jsem nemohla na základě statistického testování pomocí dvouvýběrového t-testu přijmout a mohu tedy říci, že z výzkumného šetření vyplývá, že neexistují významné rozdíly mezi klimatem dívčích, chlapeckých a smíšených tříd.

Domnívám se, že se mi podařilo naplnit cíl mé diplomové práce. Seznámila jsem čtenáře se základními pojmy týkajícími se psychosociálního klimatu školní třídy a diagnostiky klimatu. Realizovala jsem výzkumné šetření, pomocí kterého jsem mohla odpovědět na výzkumnou otázku a verifikovat čtyři stanovené hypotézy. I když se mi nepodařilo prokázat existenci statisticky významných rozdílů mezi klimaty zvolených tříd platných pouze pro zvolené respondenty a výběr středních škol daného zaměření, je nutné se diagnostikou třídního klimatu dále zabývat. Přínosem by mohlo být rozsáhlejší výzkumné šetření s využitím více diagnostických metod a větším výzkumným vzorkem, aby mohlo být objasněno, zdali je výhodnější a všestranně přínosnější vzdělávat děti v koedukovaných třídách či v jednopohlavních třídách, se kterými se lze setkávat na školách v zahraničí.

## Seznam literatury

- 1) BAKER, Dale. *Good Intentions: An Experiment in Middle School Single-Sex Science and Mathematics Classrooms With High Minority Enrollment* In Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 2002. volume 8. p. 1-23. S. 19.
- 2) BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- 3) BRAUN, R. *Diagnostika vztahů ve školní třídě* [online]. 2006a, s. 1 – 6 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: <http://spp.ipp.cz/download/studijni-materialy/Diagnostika-vztahu-ve-tride.pdf>
- 4) BRAUN, R. *Dotazníky B-3 a B-4: představení metody a vyhodnocování* [online]. 2006b, s. 1 - 18 [cit. 2016-05-16]. Dostupné z: <http://spp.ipp.cz/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>
- 5) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- 6) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 7) ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- 8) FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- 9) GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- 10) GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí. In Mertin, V. et al. (eds.) *Pedagogická a psychologická diagnostika*, 14. a 15. aktualizace, 40 s. Praha: Raabe s.r.o. 2008. ISSN 1801-8351.
- 11) GRECMANOVÁ, Helena. *Klima současné školy* In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ED.). *Klima současné české školy* [online]. Brno, 2003 [cit. 2016-05-19]. ISBN 80-7203-064-5. Dostupné z: <http://www.cpds.cz/dokumenty/sbor03.pdf>.
- 12) GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- 13) GRECMANOVÁ, Helena. *Vliv prostředí školy na její klima*. Metodický portál: Články [online]. 11. 11. 2004, [cit. 2016-05-19]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html>. ISSN 1802-4785.

- 14) HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-22149-1.
- 15) HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- 16) JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7.
- 17) JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. ISBN 80-903228-6-7.
- 18) JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ a Iva ŠMÍDOVÁ. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-030-8.
- 19) JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-119-0.
- 20) JEŽEK, Stanislav. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2006. [cit.2016-06-01]. Dostupný z: [http://is.muni.cz/th/18832/fss\\_d/Disertacni\\_prace\\_-\\_S.\\_Jezek.pdf](http://is.muni.cz/th/18832/fss_d/Disertacni_prace_-_S._Jezek.pdf)
- 21) JEŽEK, Stanislav. Možnosti konceptualizace školního klimatu In: *Psychosociální klima školy* [online]. Editor Stanislav Ježek. Brno: [Masarykova univerzita], 2003, 151 s.[cit. 2016-05-19]. ISBN 80-86633-13-6. Dostupné z: [http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni\\_klima\\_skoly\\_I\\_sbornik\\_2003.pdf](http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_I_sbornik_2003.pdf)
- 22) KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Pohled studentů na klima tříd středních škol* [online]. [cit. 2016-05-20]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/39/>. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- 23) KLUSÁK, M. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Sborník příspěvků z I. konference ČAPV. Praha : ČAPV a PdF UK, 1993, s. 62-67. ISBN 80-901670-0-4.
- 24) KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
- 25) KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- 26) KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

- 27) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- 28) LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- 29) LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- 30) LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- 31) LOVAŠ, L. Malé sociální skupiny. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. S. 321-337. ISBN 978-80-247-1428-8.
- 32) MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- 33) MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- 34) MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- 35) NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- 36) OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.
- 37) PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, c2006. ISBN 80-89018-97-1.
- 38) PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 39) PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- 40) SMETÁČKOVÁ, Irena. *Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců?* Pedagogická orientace, 23(5), 2013, s. 717-733. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1111>
- 41) SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.
- 42) SOŠ a SOU Sušice. *Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Sušice*. [online]. [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <http://sossusice.cz/nabizene-obory>



- 43) SPŠ Klatovy. *Střední průmyslová škola*. [online]. [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <http://www.klatovynet.cz/spskt/zakladni.asp>
- 44) SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- 45) SZŠ Klatovy. *Střední zdravotnická škola* [online]. [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: [http://www.oakt.cz/o\\_skole\\_studijni\\_obory.php](http://www.oakt.cz/o_skole_studijni_obory.php)
- 46) VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- 47) VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.
- 48) ZORMANOVÁ, Lucie. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže . Metodický portál: Články* [online]. 18. 08. 2011, [cit. 2012-06-23]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html> . ISSN 1802-4785>.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Dotazník KLIT

Příloha č. 2 – Stenové normy pro dotazník KLIT

Příloha č. 3 – Výsledky dotazníkového šetření druhých ročníků SZŠ

Příloha č. 4 – Výsledky dotazníkového šetření třetích ročníků SZŠ

Příloha č. 5 – Výsledky dotazníkového šetření druhých ročníků SPŠ

Příloha č. 6 – Výsledky dotazníkového šetření třetích ročníků SPŠ

Příloha č. 7 – Výsledky dotazníkového šetření druhých ročníků SOŠ a SOU

Příloha č. 8 – Výsledky dotazníkového šetření třetích ročníků SOŠ a SOU

## Příloha č. 1 – Dotazník KLIT

### Dotazník (K-L-I-T)

Milí žáci,

v tomto dotazníku vám předkládáme výroky, které charakterizují zvláštnosti jednotlivých školních tříd i vás samotných. Nejsou zde správné a špatné odpovědi; nejedná se o zkoušku vašich schopností. Proto se pokuste pracovat pokud možno rychle, u jednotlivých odpovědí se příliš nezdržujte a žádnou odpověď byste neměli vynechat. Protože dotazník je zadáván ve vaší třídě anonymně; snažte se odpovídat pravdivě. Vaše odpovědi vás nemohou výraznějším způsobem znevýhodnit. Získané výsledky slouží k průzkumu školního prostředí a sociálního klimatu v jednotlivých třídách, na kterých obvykle mají zájem nejen učitelé, ale i samotní žáci. Děkujeme vám.

Žák ☐ Žákyně ☐

Postupný ročník, do kterého teď právě chodíte, zakroužkujte:  
Střední pedagogická škola: 1. 2. 3. 4.

Pečlivě vyplňte -zakroužkujte číslici na konci každé věty podle následujícího návodu:

4	3	2	1
silně souhlasím	mírně souhlasím	mírně nesouhlasím	silně nesouhlasím

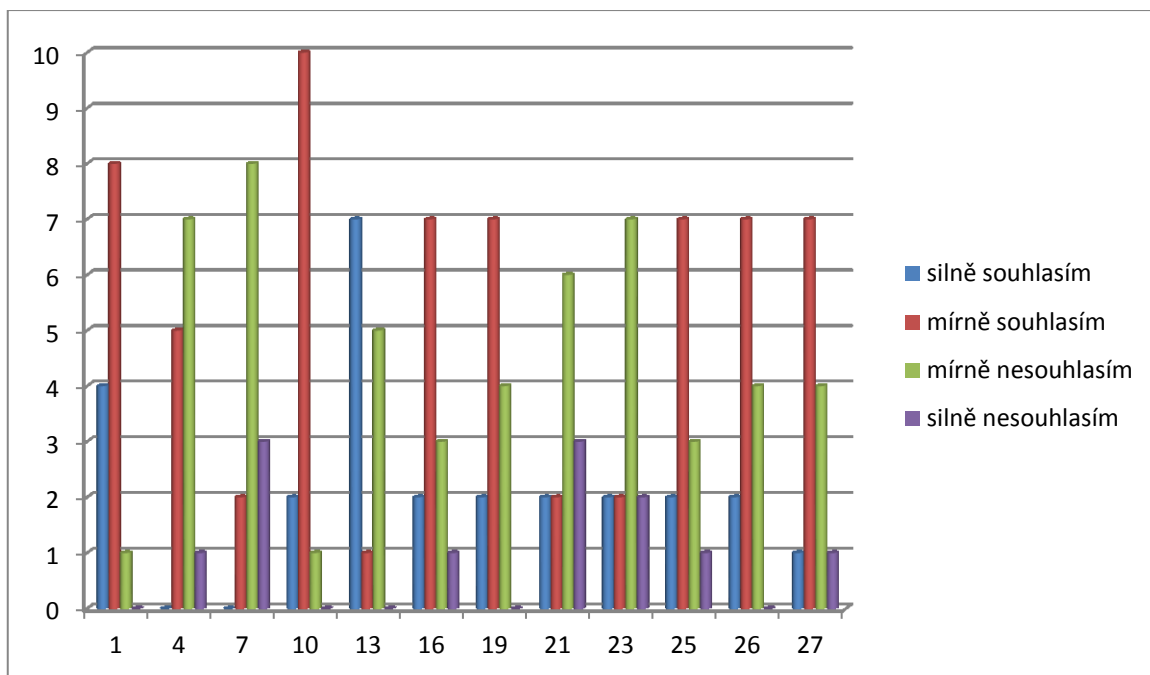
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnou dobrého výsledku .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě .....                       | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufou si na něj .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovítí se schovávají za pracovitější; raději bych vynikl sám ..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami .....                                     | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“ .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“ .....  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme .....   | 4 | 3 | 2 | 1 |

## ***Příloha č. 2 – Stenové normy pro dotazník KLIT***

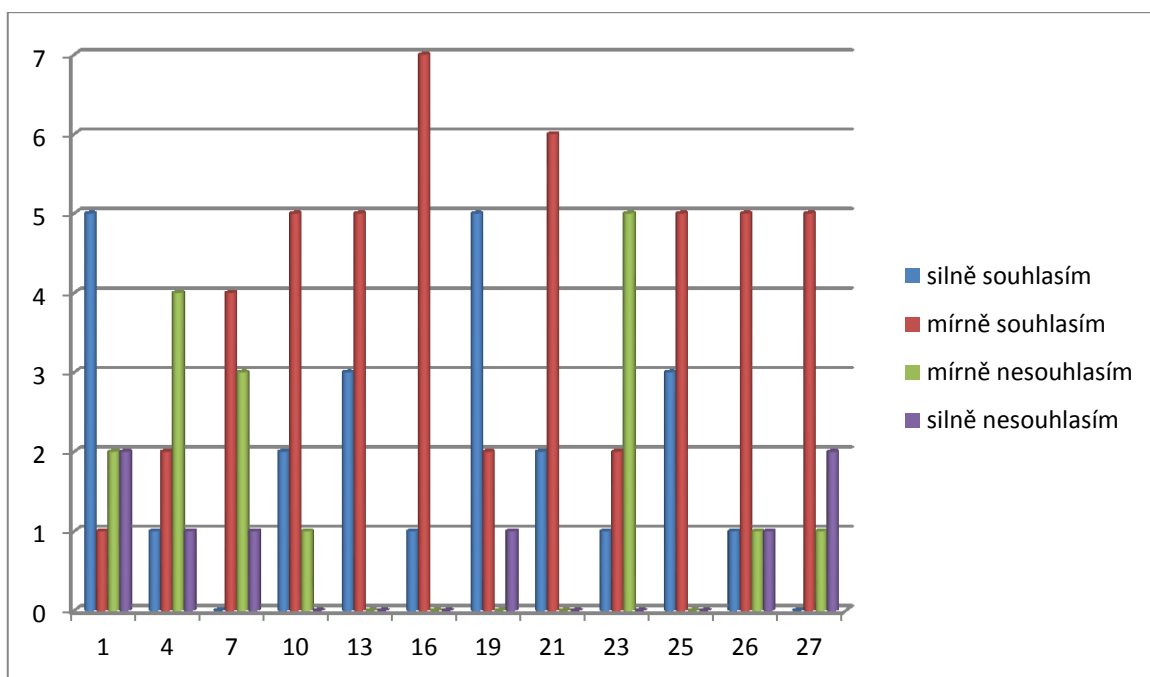
### **Stenové normy pro KLÍT**

Sten	Suportivní klima třídy (SUPKT) Hrubé skóre	Motivace k negativnímu škol. výkonu (MOTNŠV) Hrubé skóre	Sebeprosazení (SEPROS) Hrubé skóre
1	18 a méně	13 a méně	10 a méně
2	19-21	14-15	11
3	22-24	16-17	12
4	25-27	18-20	13-14
<b>5</b>	<b>28-32</b>	<b>21-23</b>	<b>15</b>
<b>6</b>	<b>33-37</b>	<b>24-25</b>	<b>16</b>
7	38-40	26-27	17
8	41-43	28-29	18
9	44-47	30-32	19
10	48 a více	33 a více	20 a více

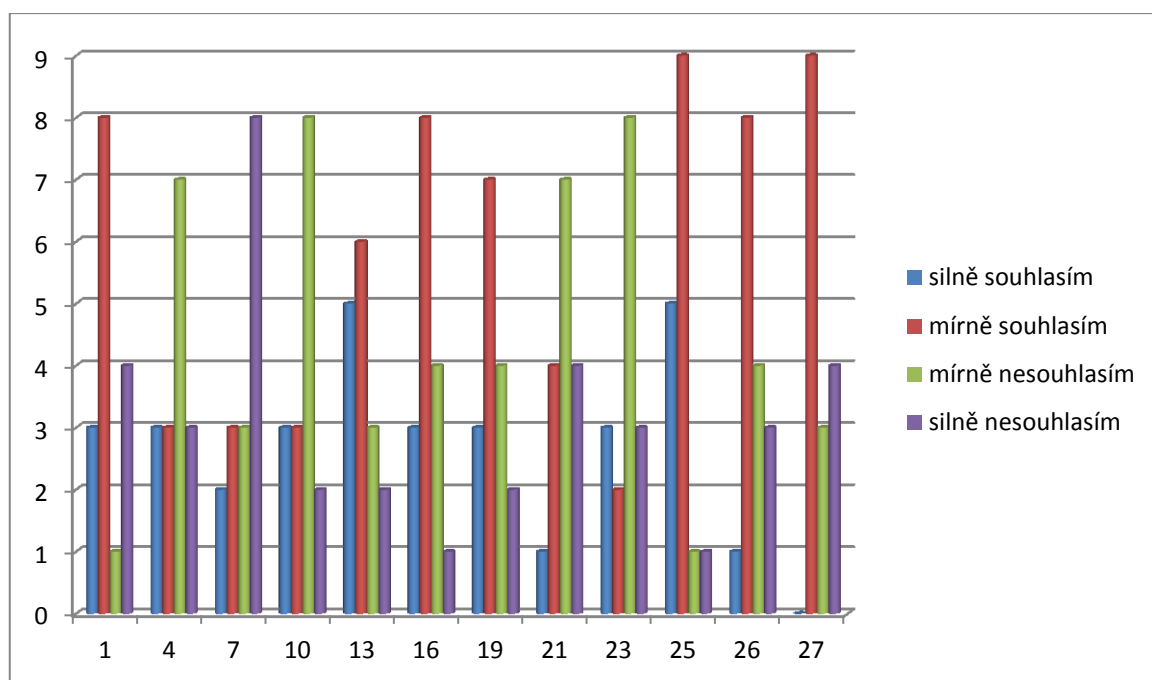
### ***Příloha č. 3 – Výsledky dotazníkového šetření druhých ročníků SZŠ***



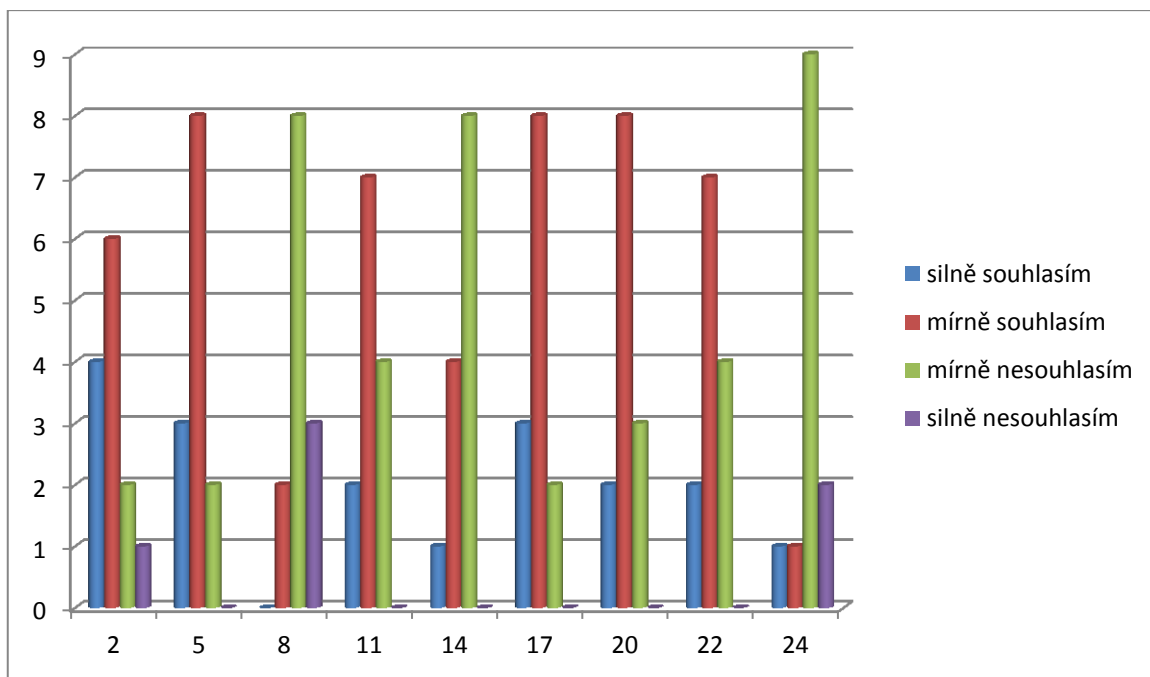
#### **SUPKT- 2. A**



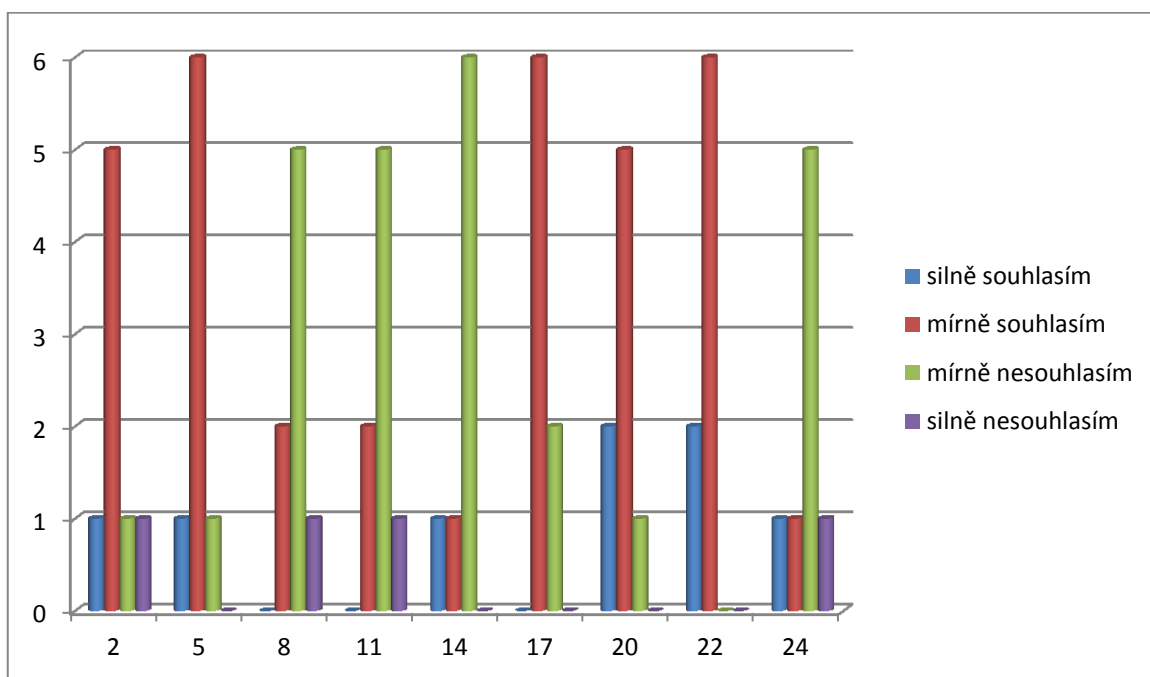
#### **SUPKT - 2. B**



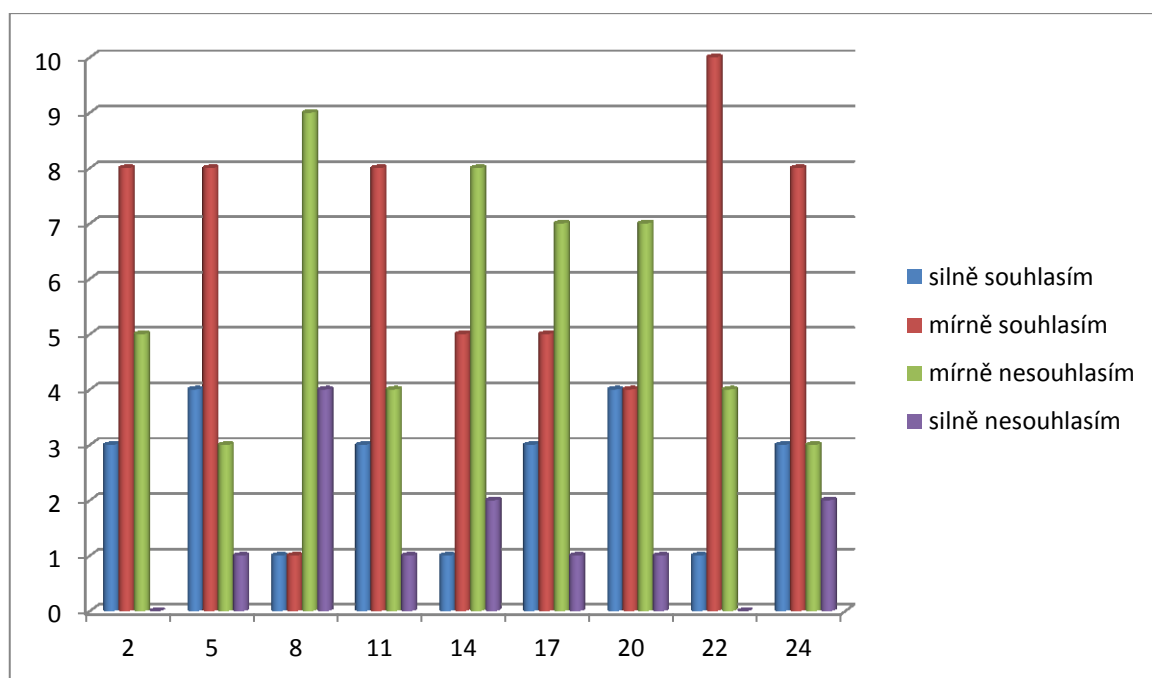
**SUPKT - 2. C**



**MOTNŠV - 2. A**

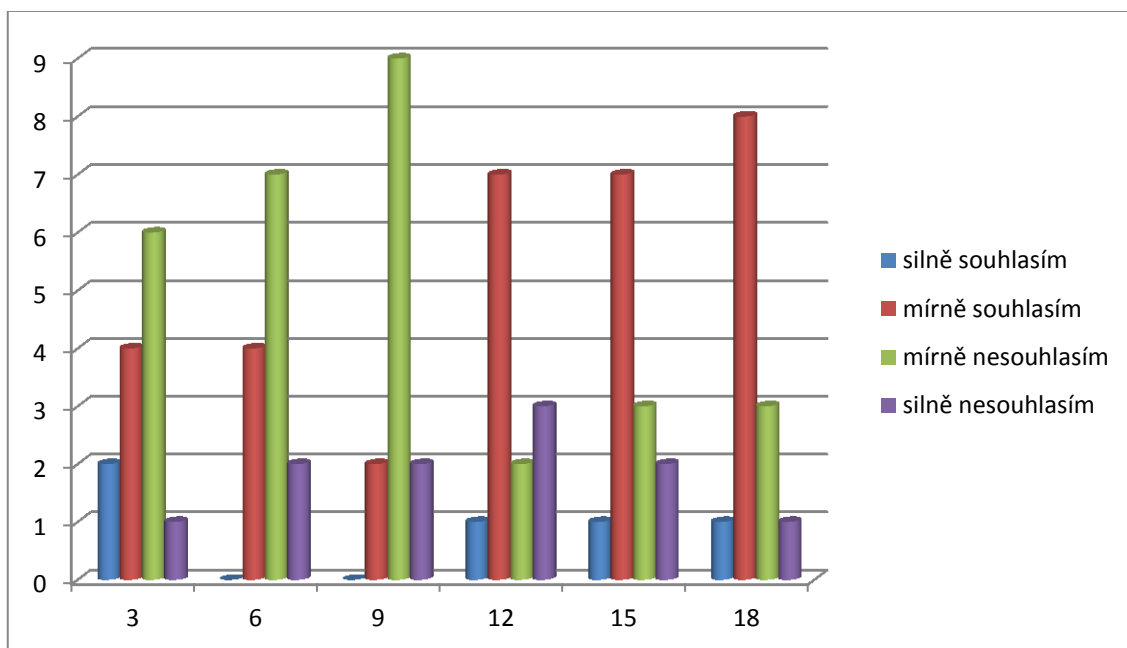


**MOTNŠV - 2. B**

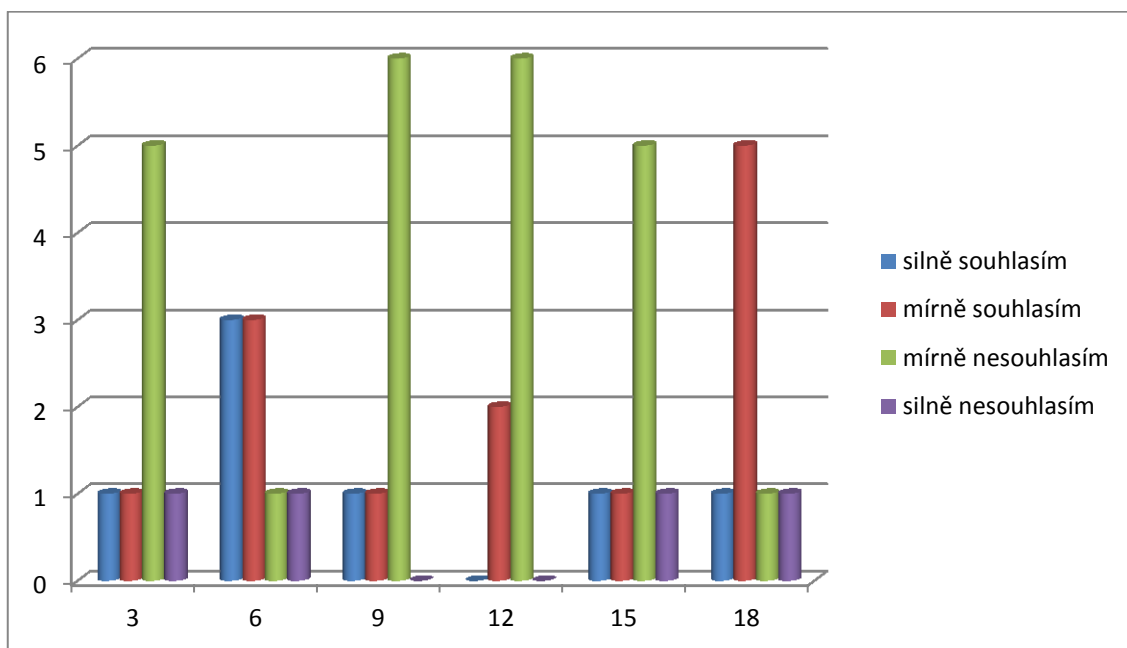


**MOTNŠV - 2. C**

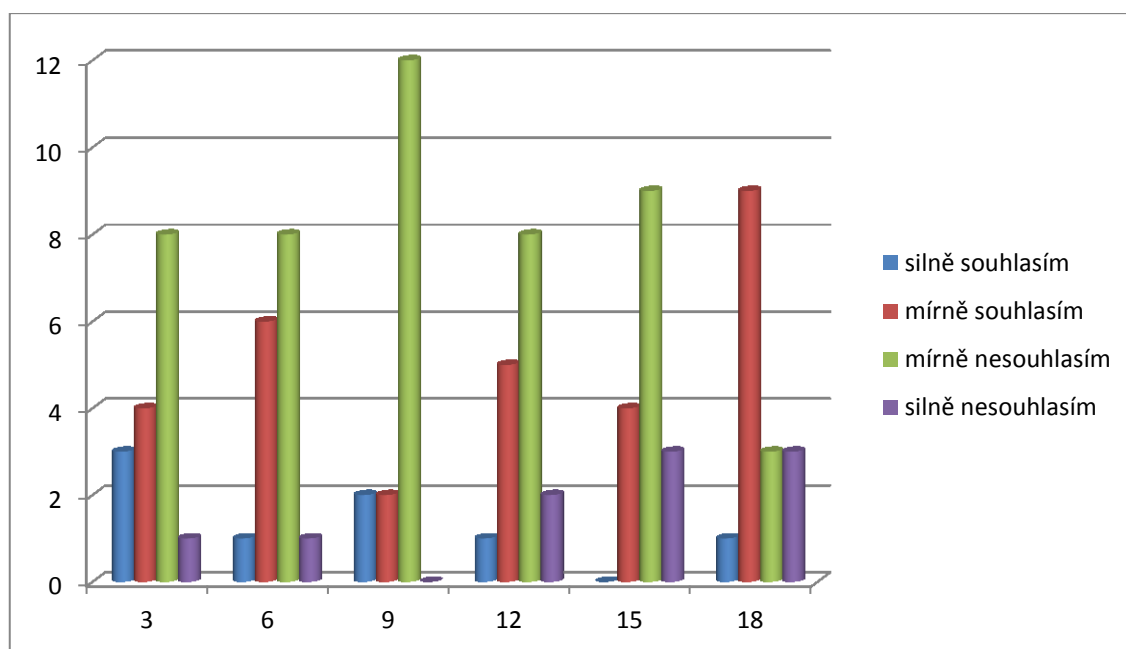




**SEPROS - 2. A**

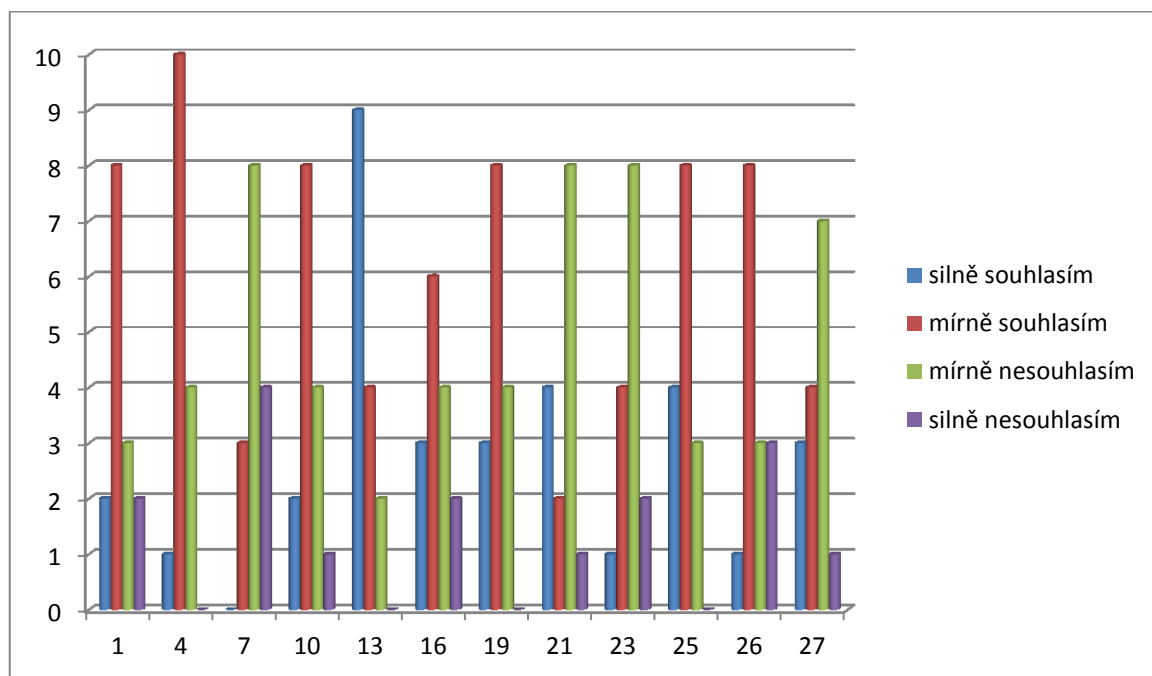


**SEPROS - 2. B**

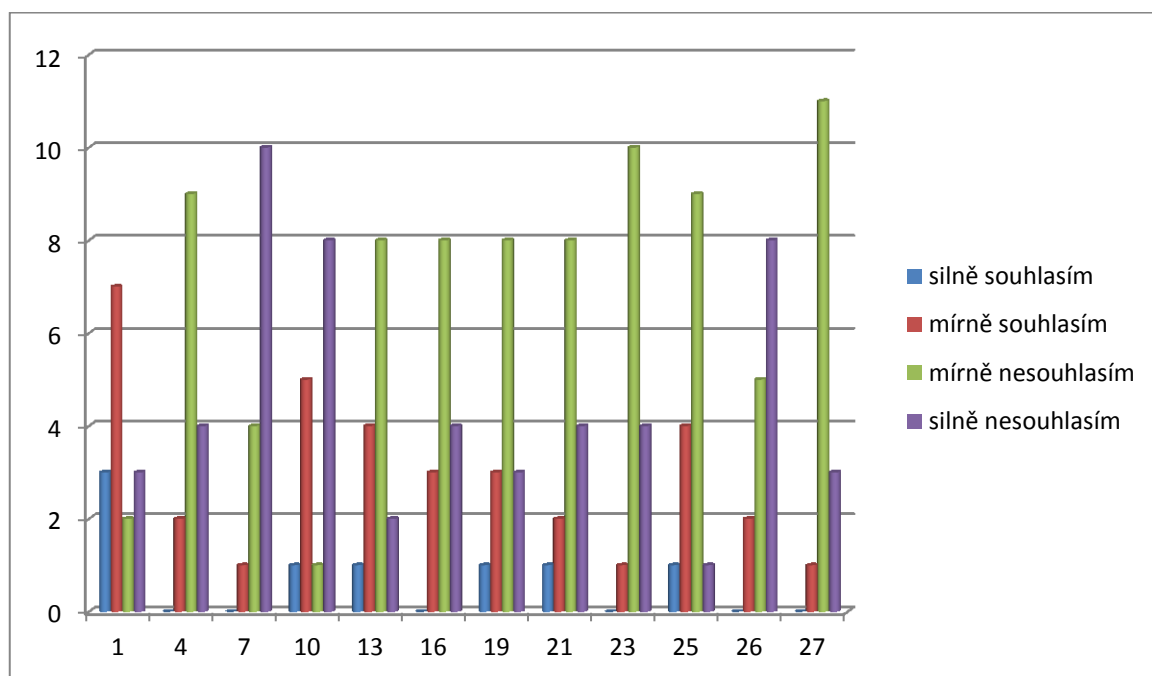


**SEPROS - 2. C**

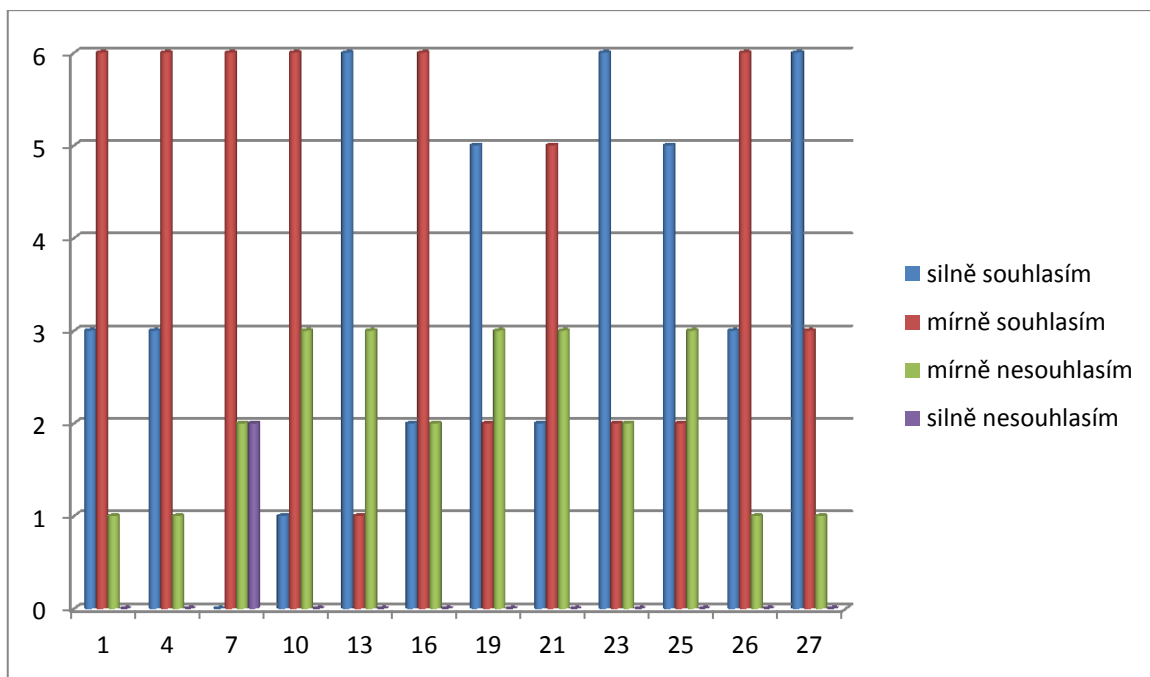
## ***Příloha č. 4 – Výsledky dotazníkového šetření třetích ročníků SZŠ***



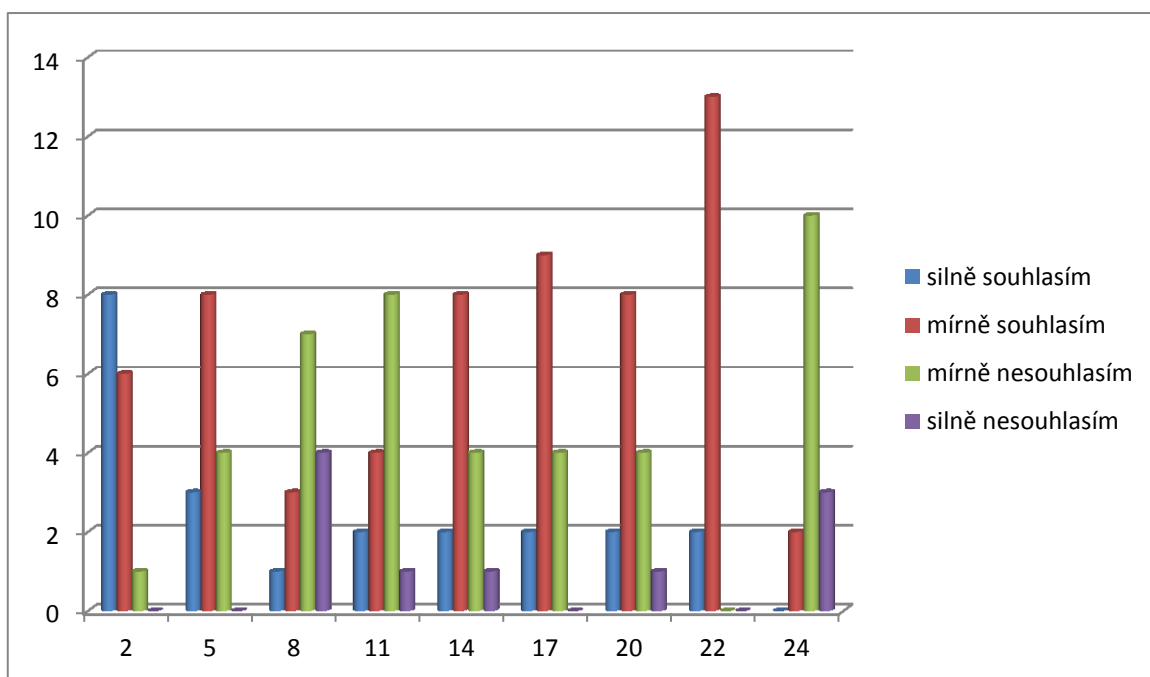
**SUPKT – 3. A**



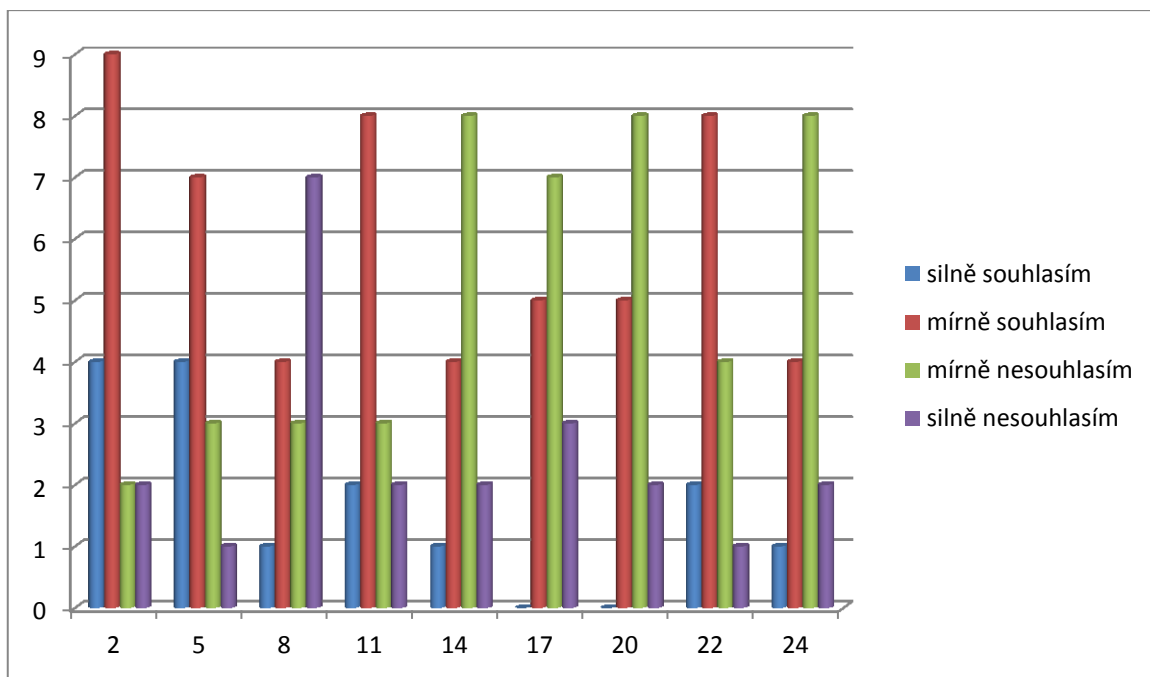
**SUPKT - 3. B**



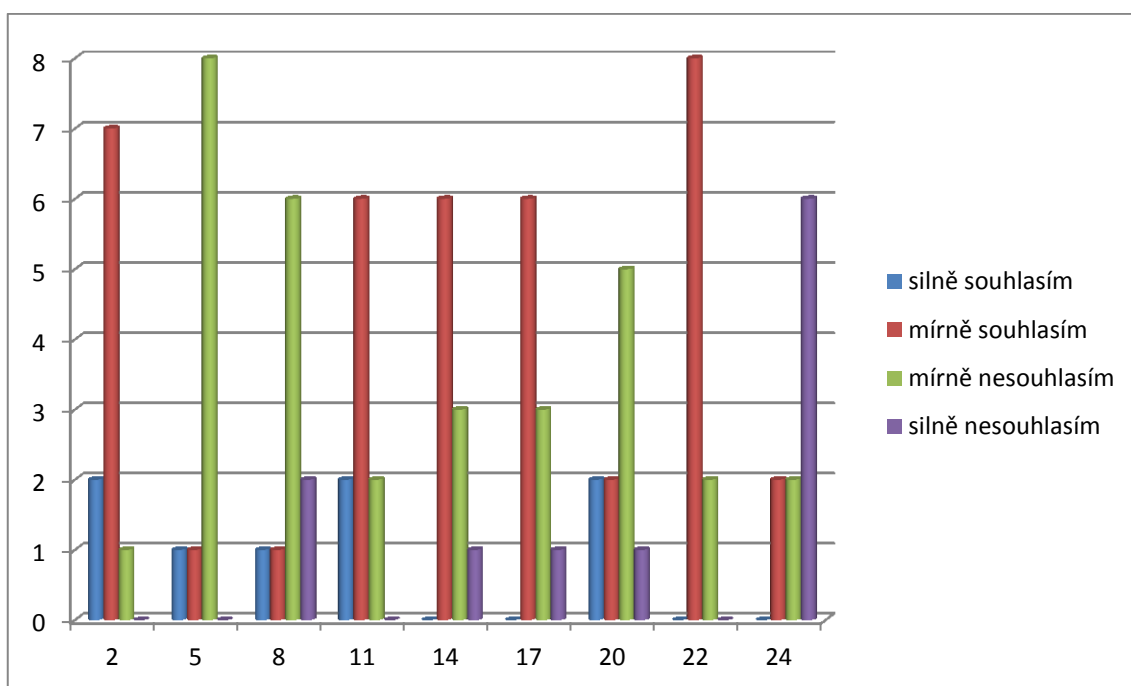
### SUPKT - 3. C



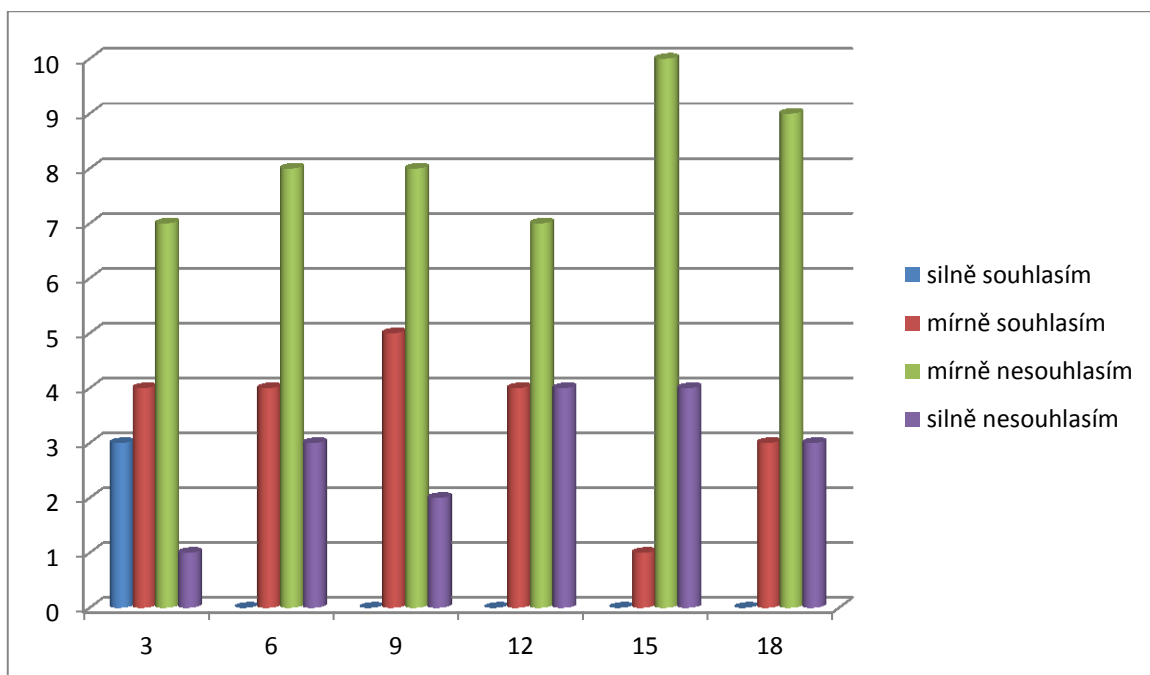
### MOTNŠV - 3. A



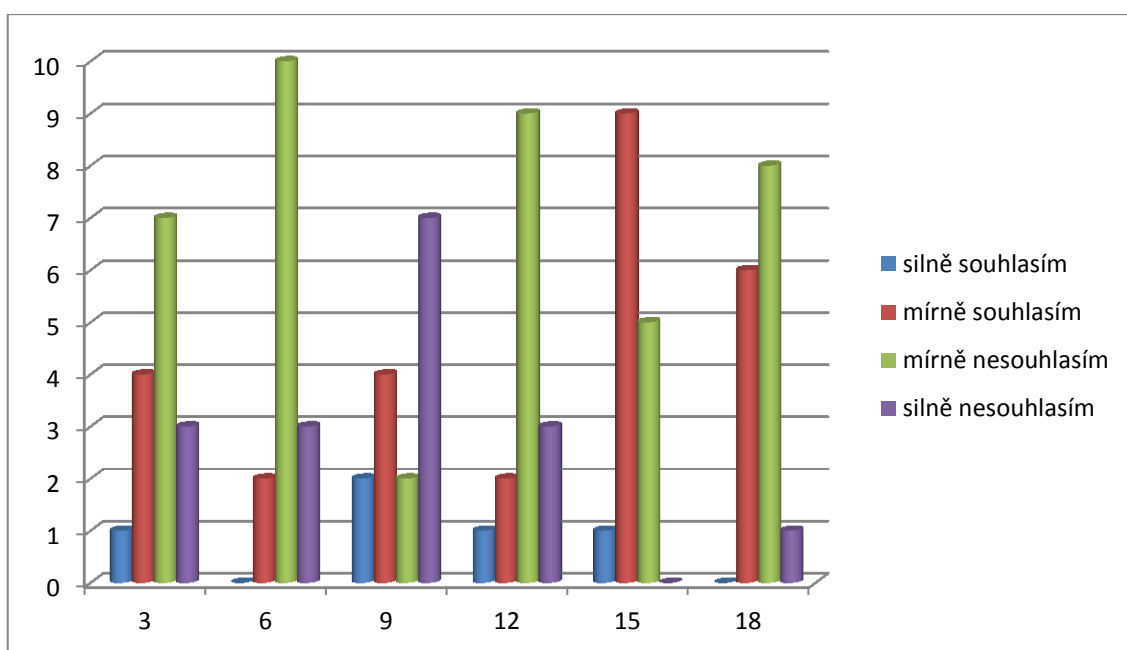
**MOTNŠV - 3. B**



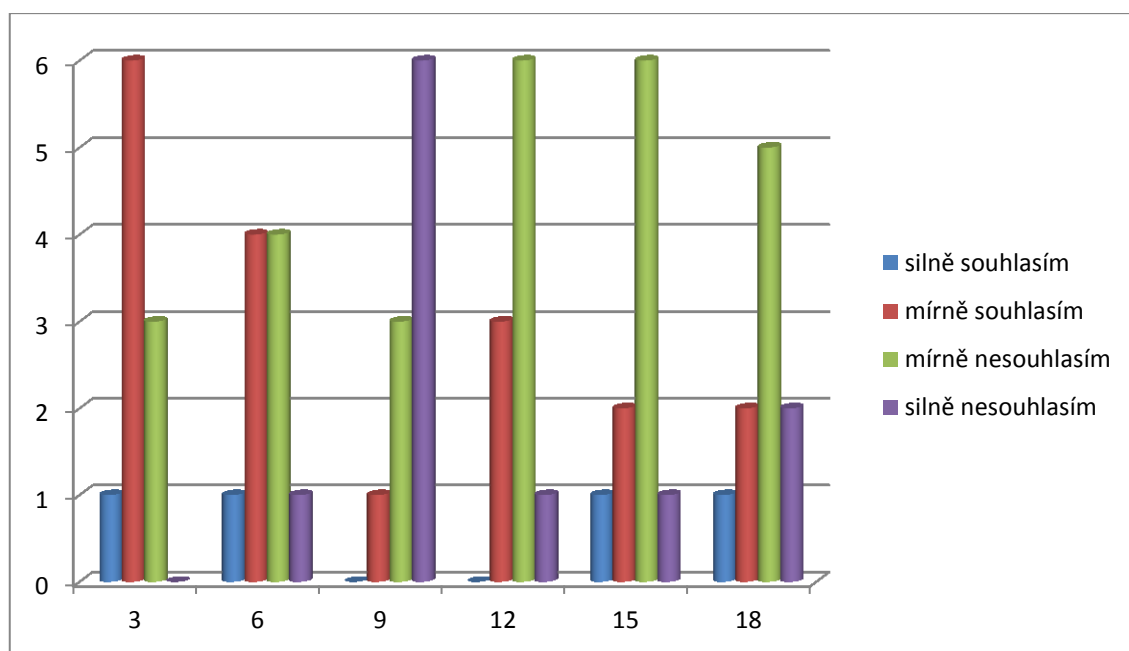
**MOTNŠV - 3. C**



**SEPROS - 3. A**

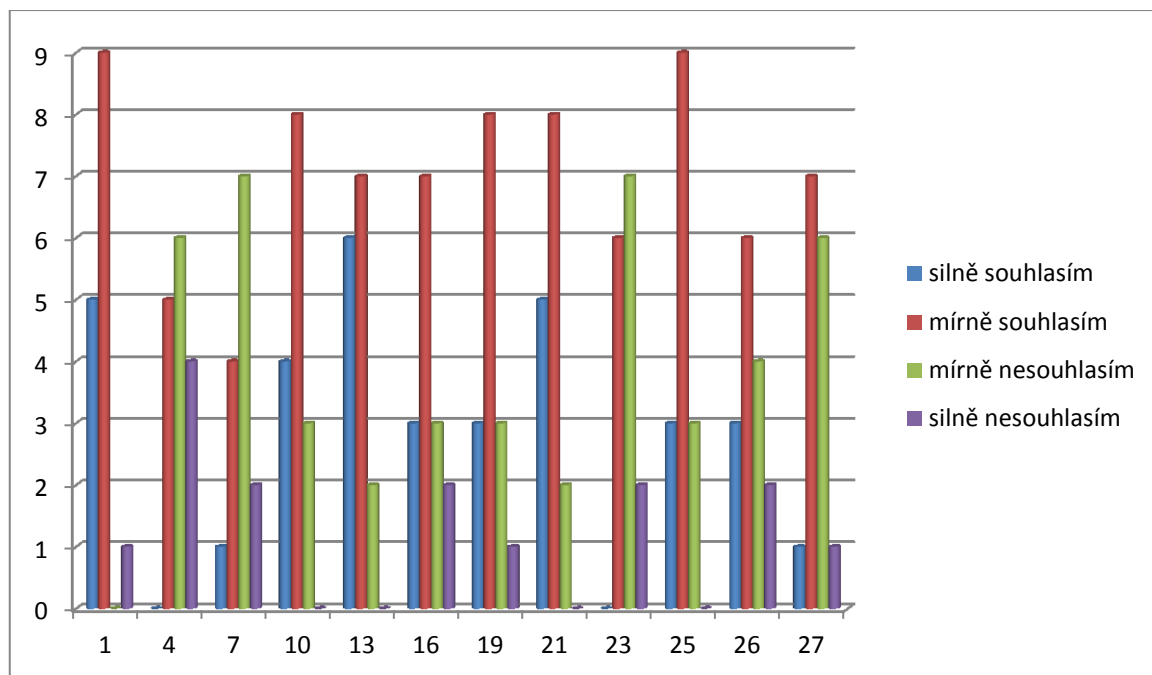


**SEPROS - 3. B**

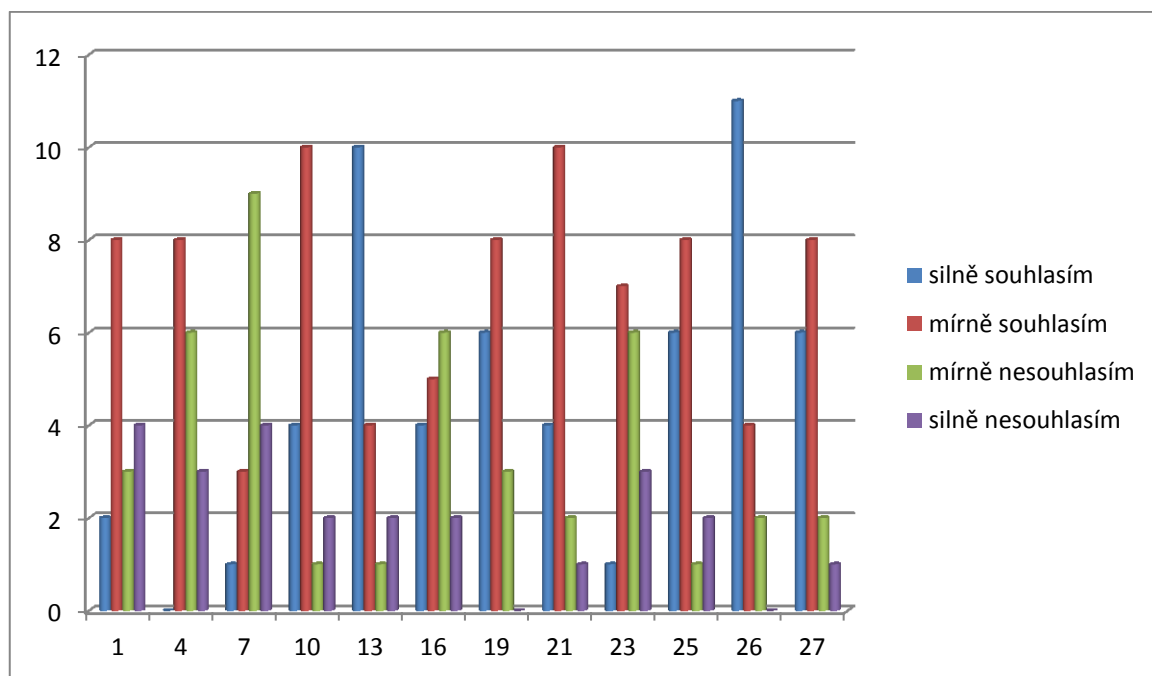


**SEPROS - 3. C**

## ***Příloha č. 5 – Výsledky dotazníkového šetření druhých ročníků SPŠ***

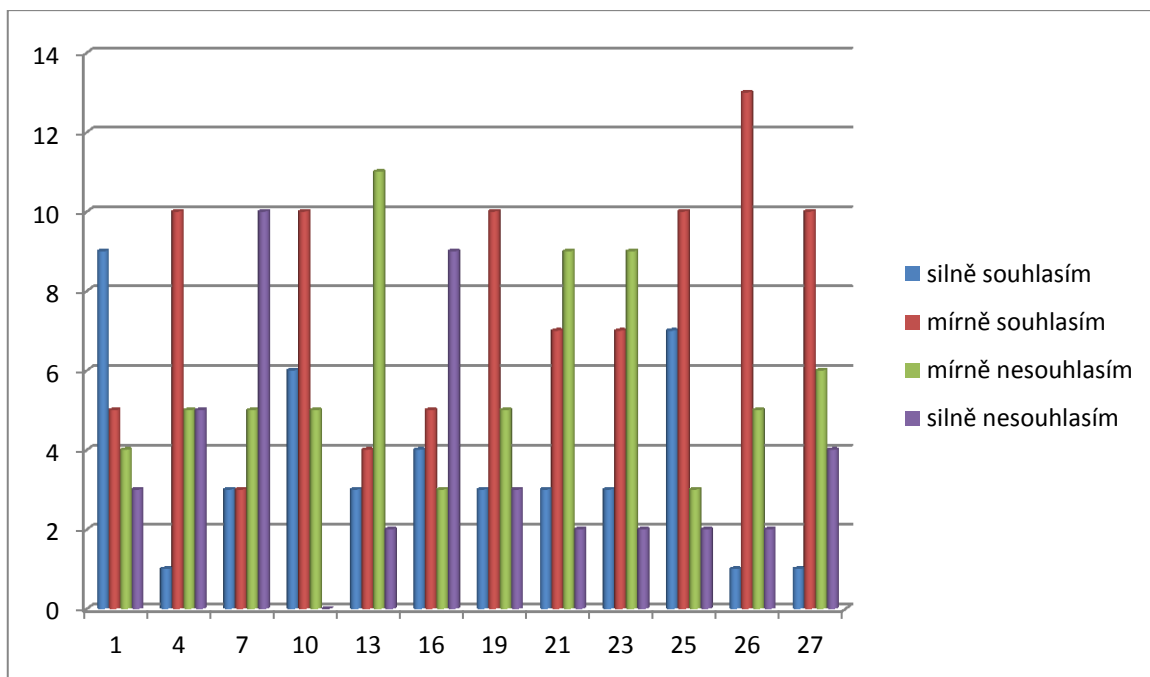


### **SUPKT – 2. A**

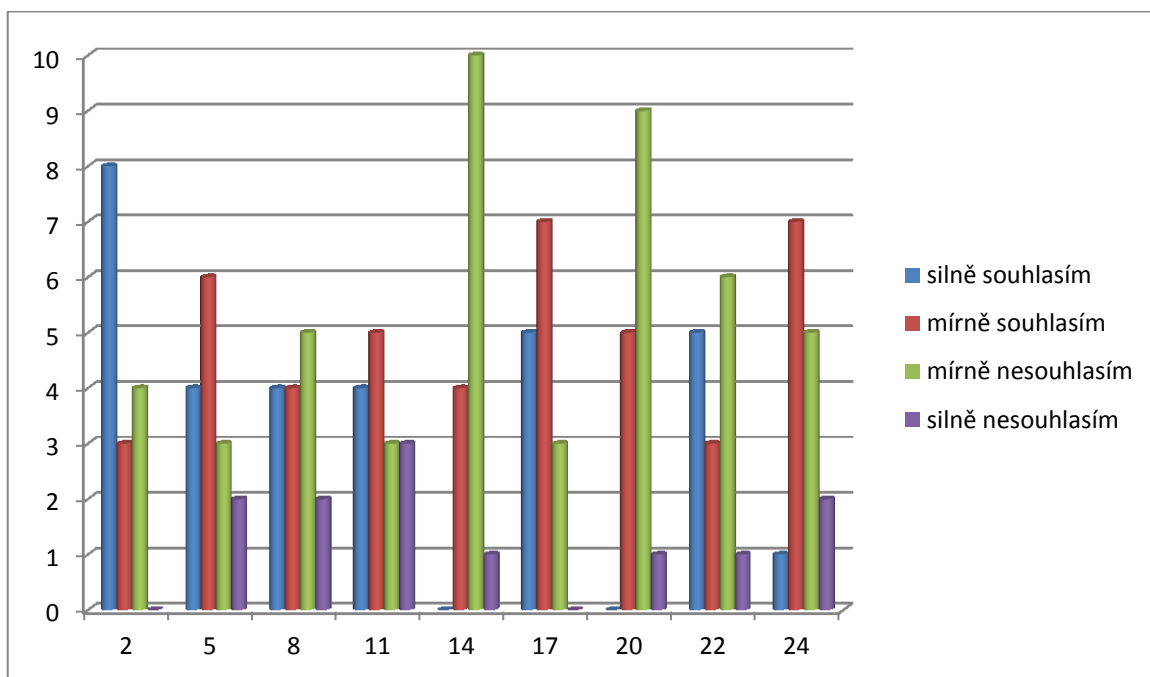


### **SUPKT – 2. B**

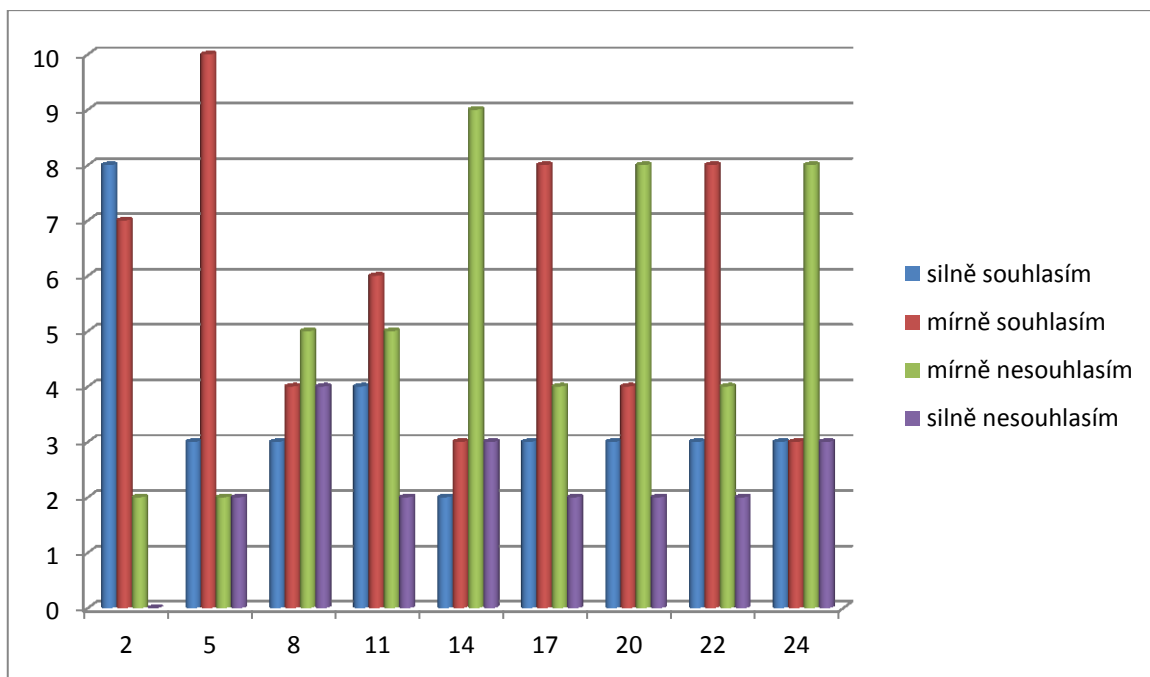




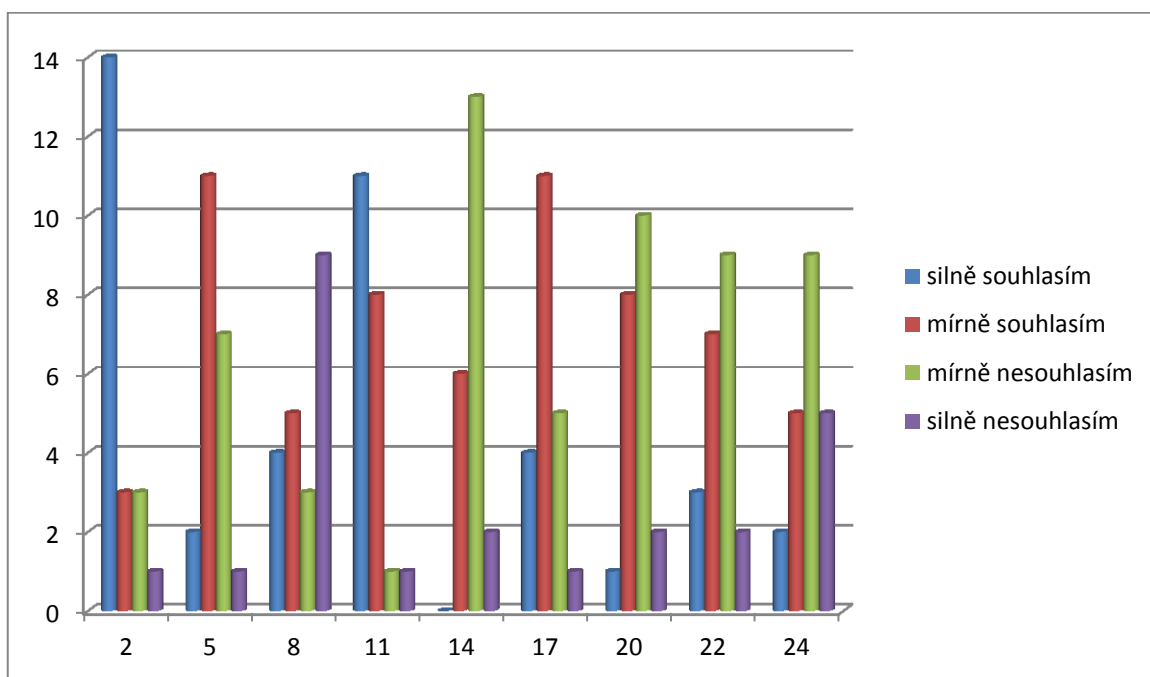
## SUPKT – 2. C



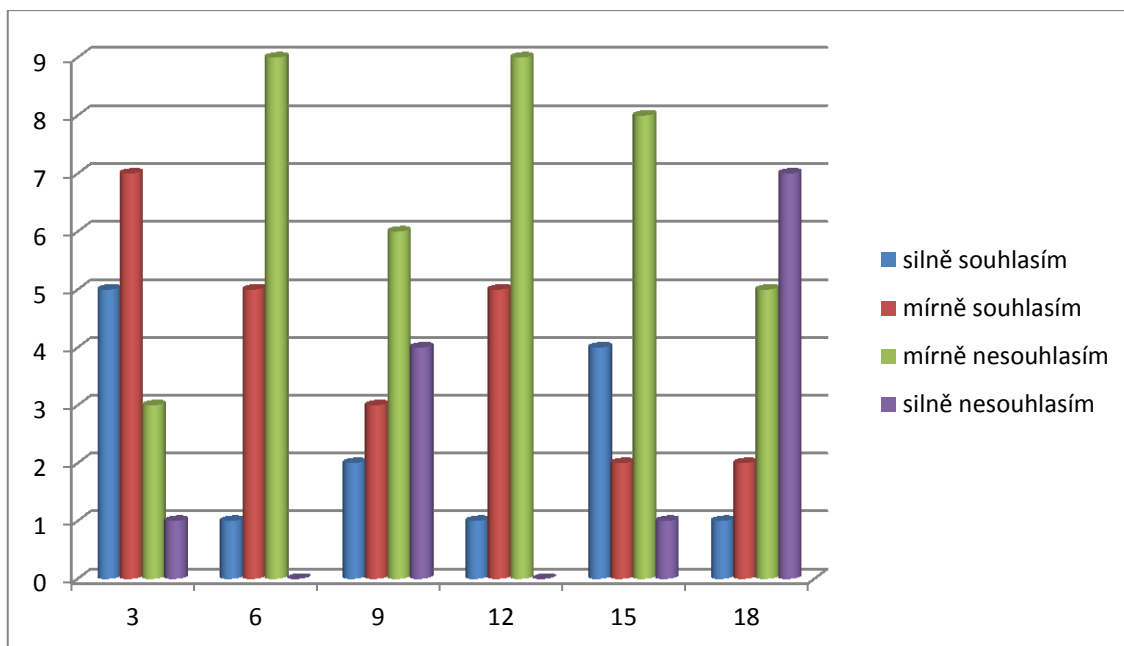
## MOTNŠV – 2. A



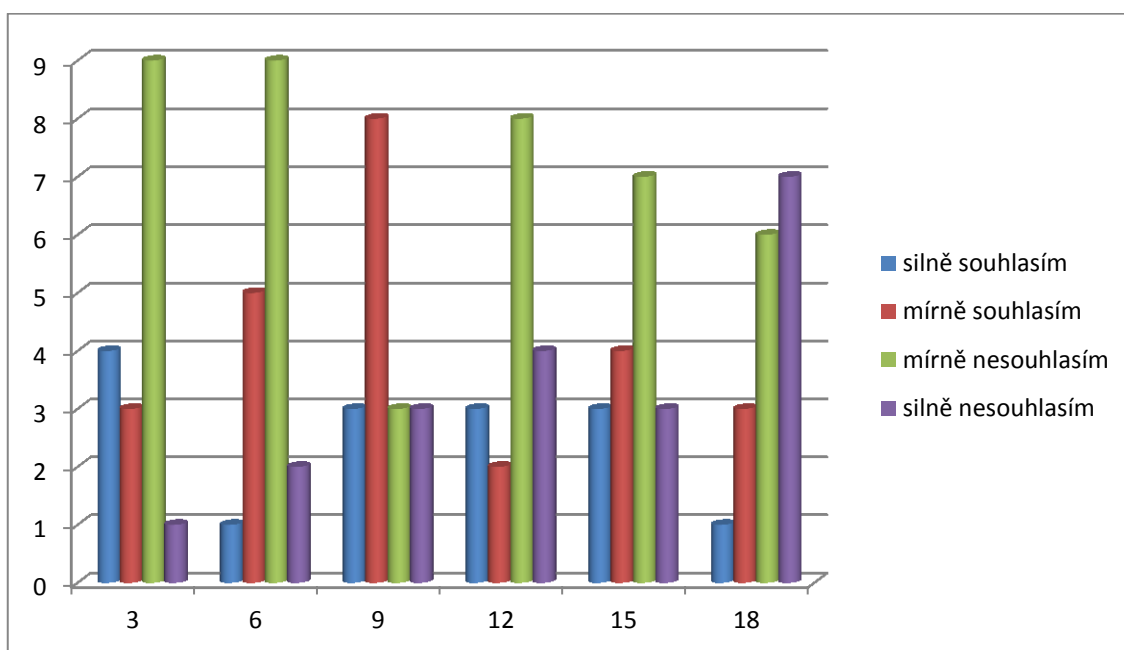
**MOTNŠV – 2. B**



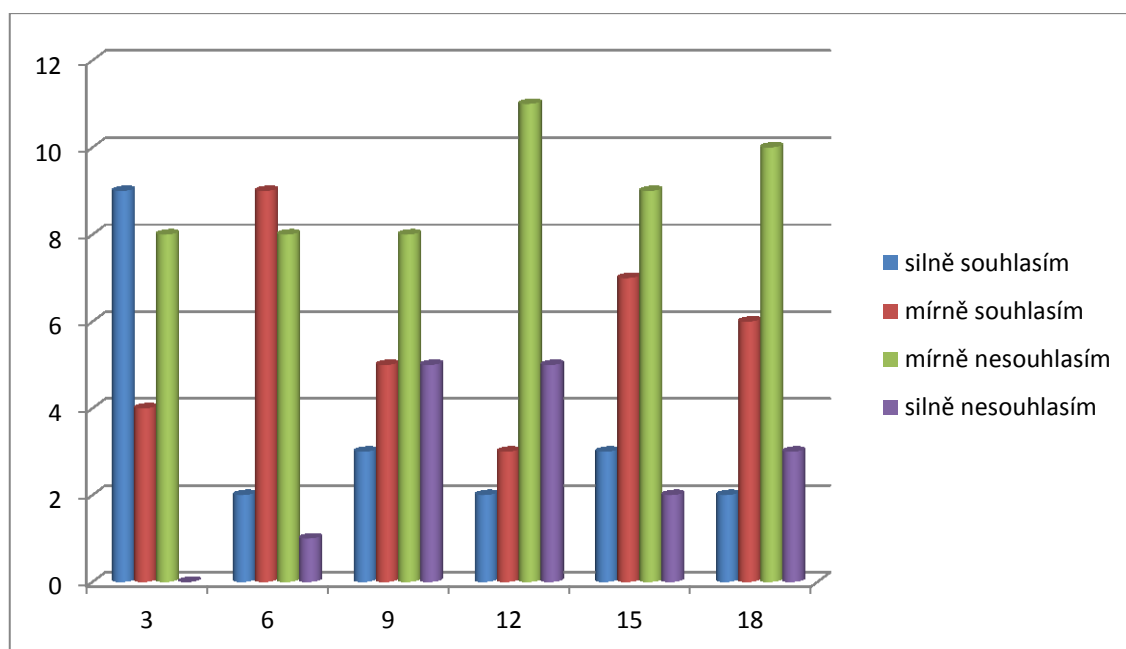
**MOTNŠV – 2. C**



**SEPROS – 2. A**

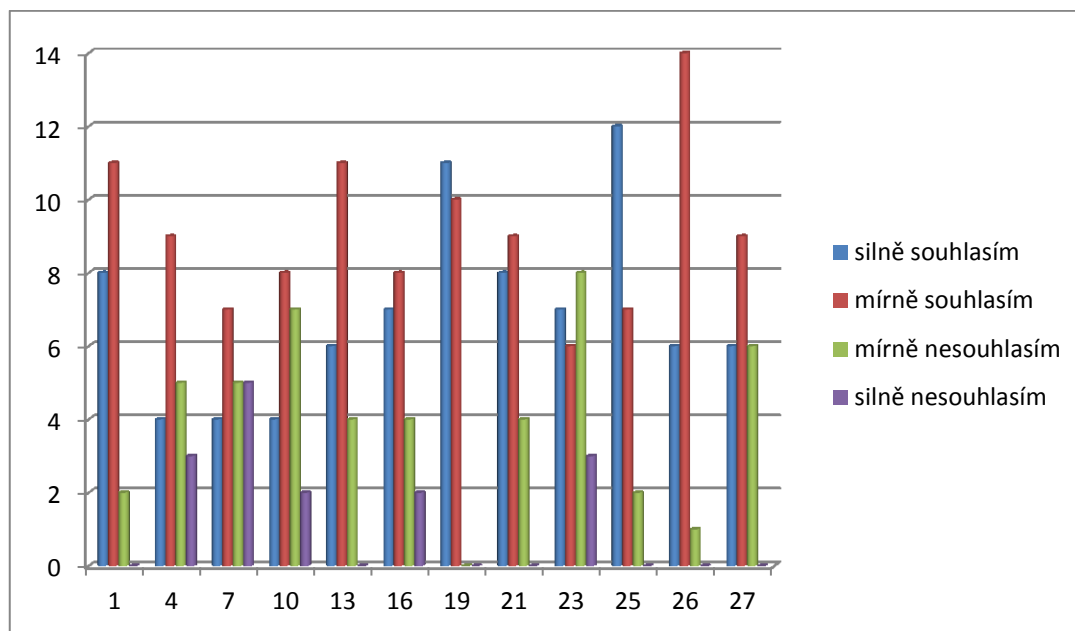


**SEPROS – 2. B**

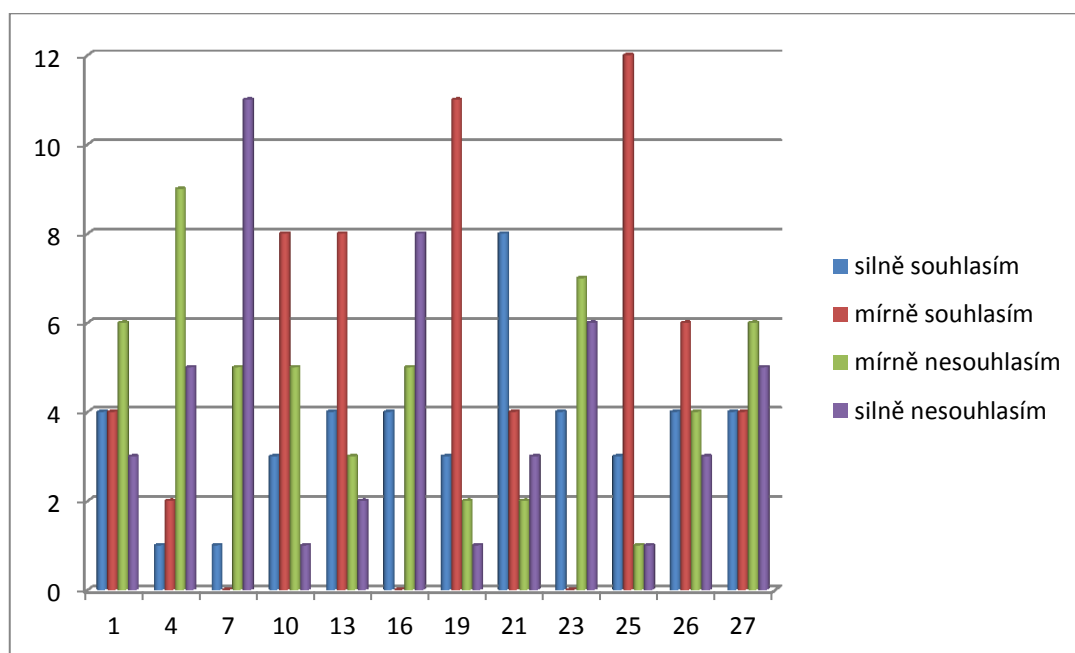


**SEPROS – 2. C**

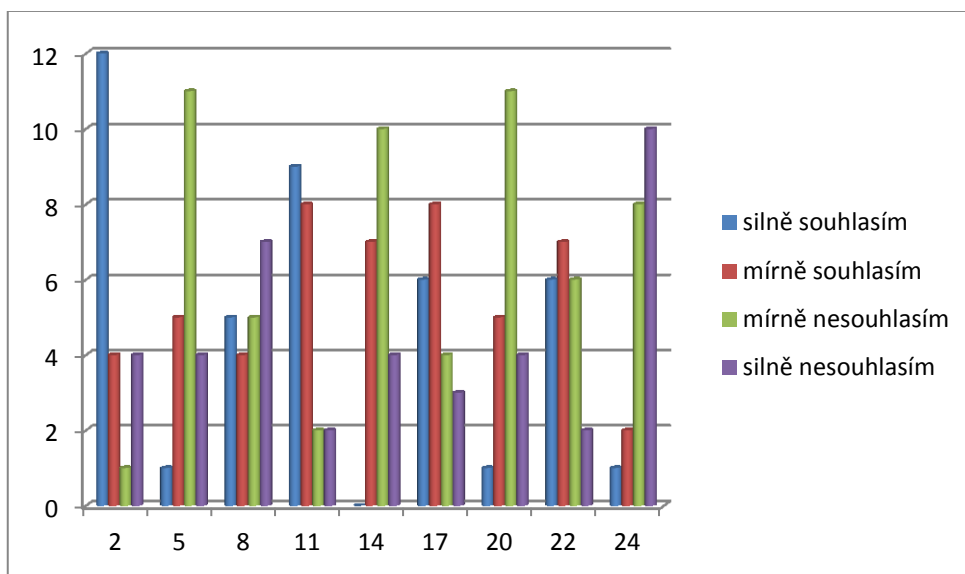
## ***Příloha č. 6 – Výsledky dotazníkového šetření třetích ročníků SPŠ***



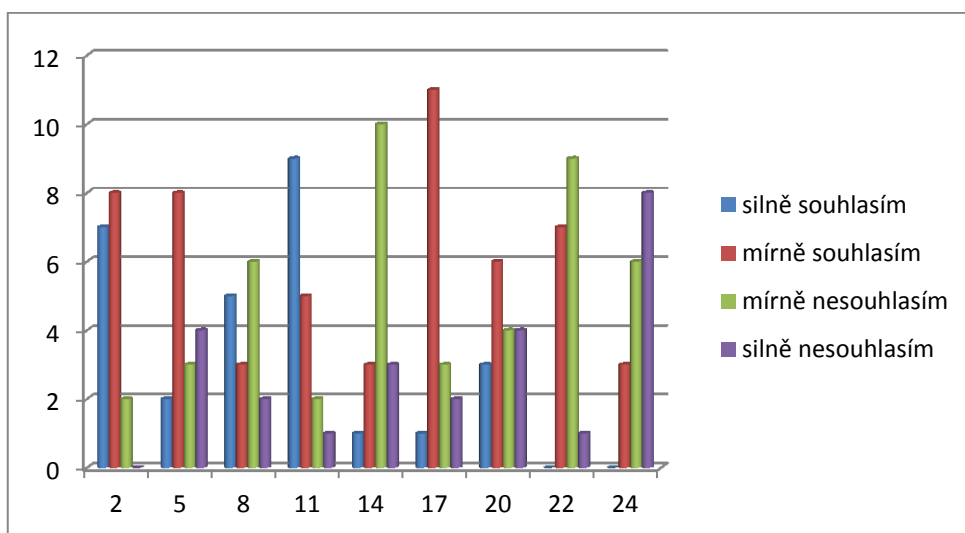
### **SUPKT – 3. A**



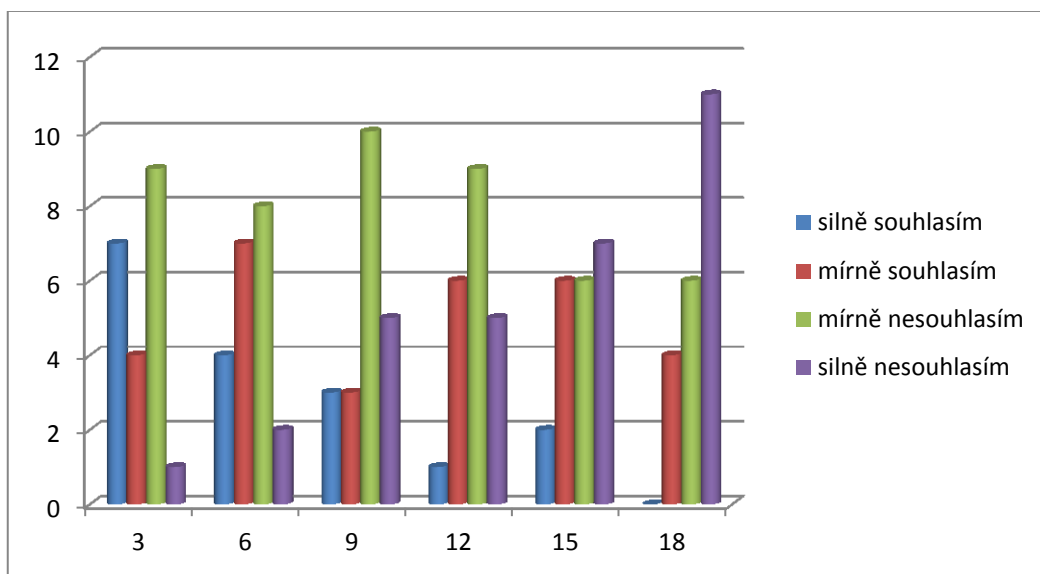
### **SUPKT – 3. B**



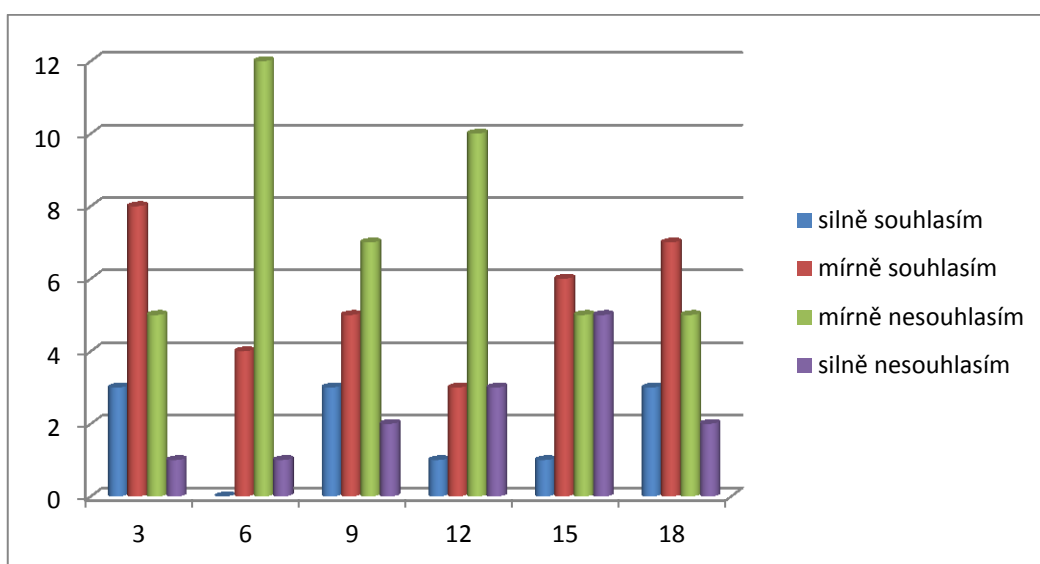
**MOTNŠV – 3. A**



**MOTNŠV – 3. B**

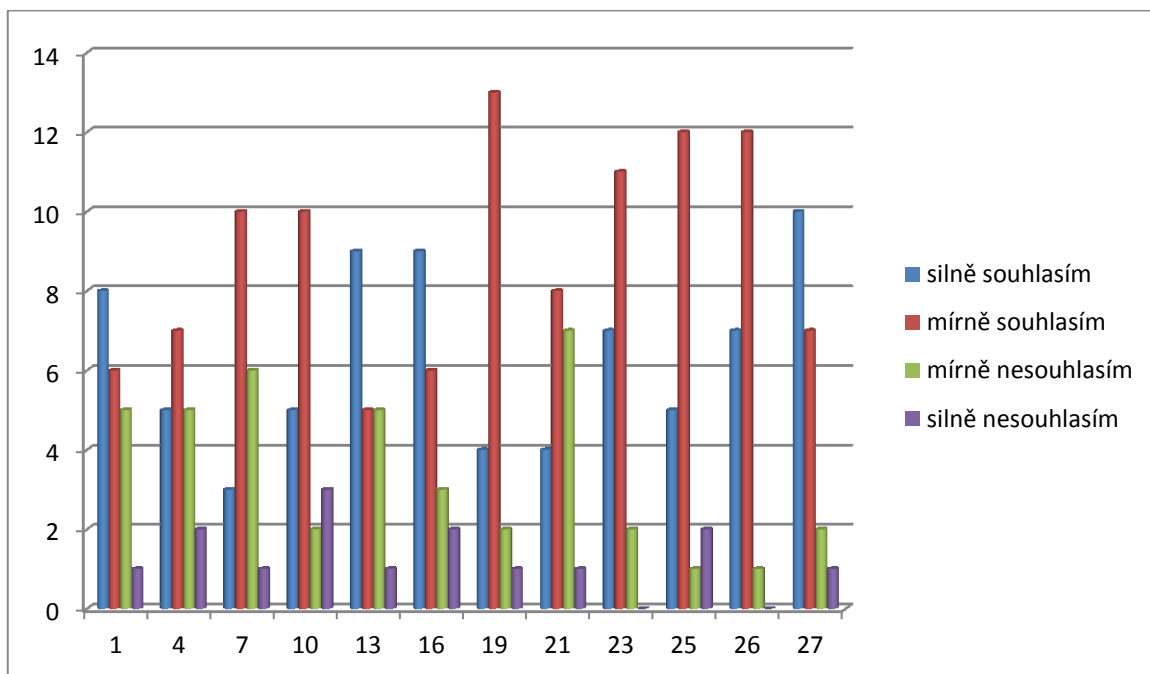


**SEPROS – 3. A**

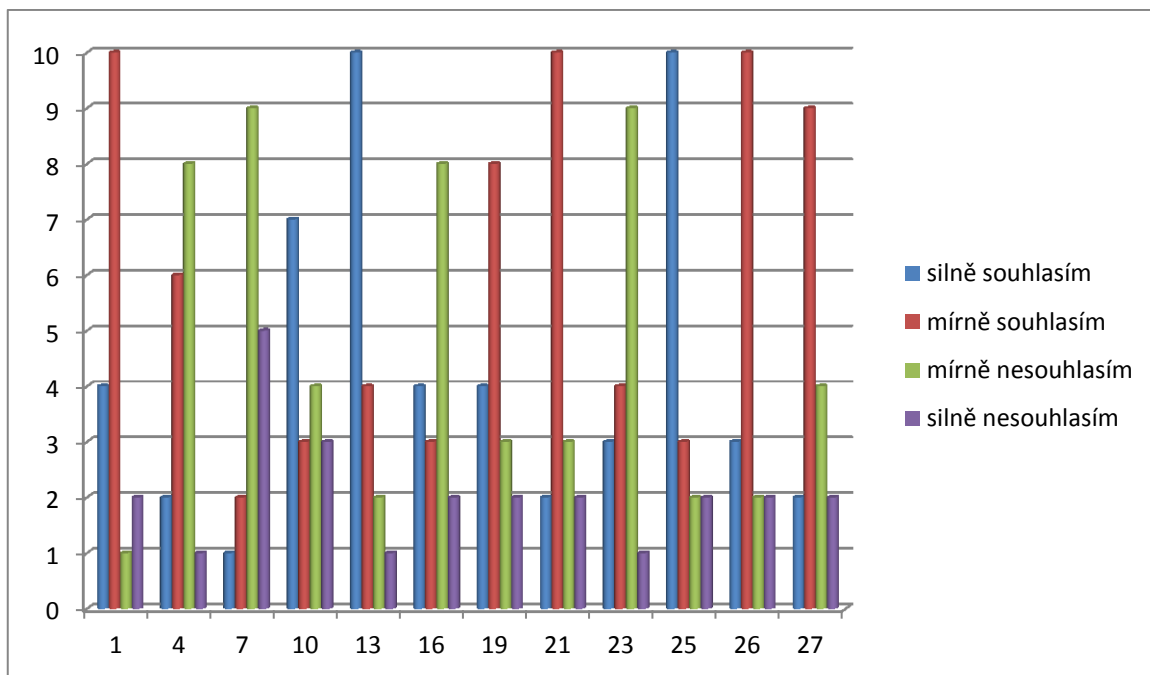


**SEPROS – 3. B**

**Příloha č. 7 – Výsledky dotazníkového šetření druhých ročníků SOŠ a SOU**

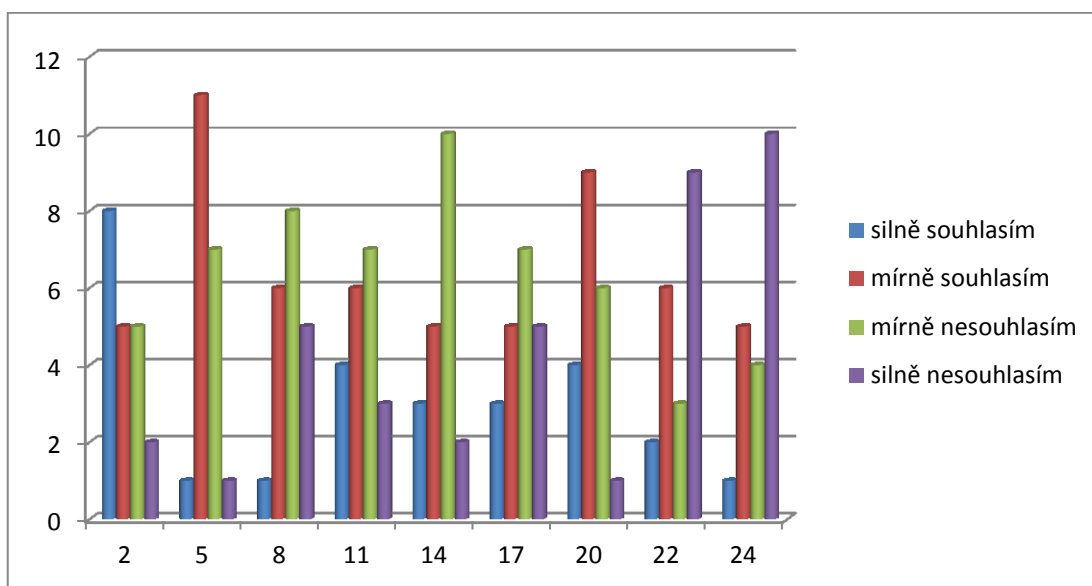


**SUPKT – 2. A**

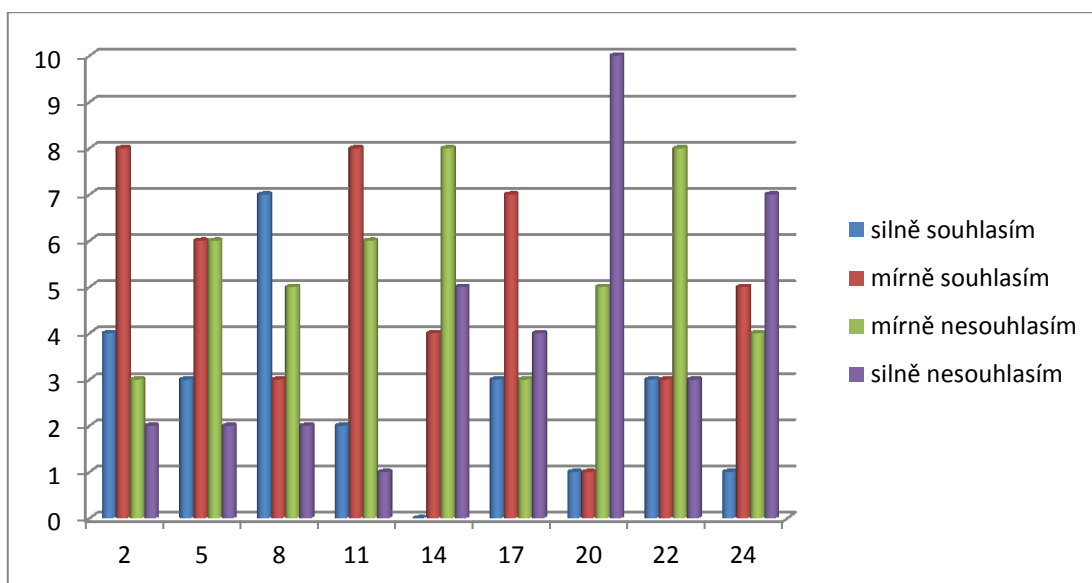


**SUPKT – 2. B**

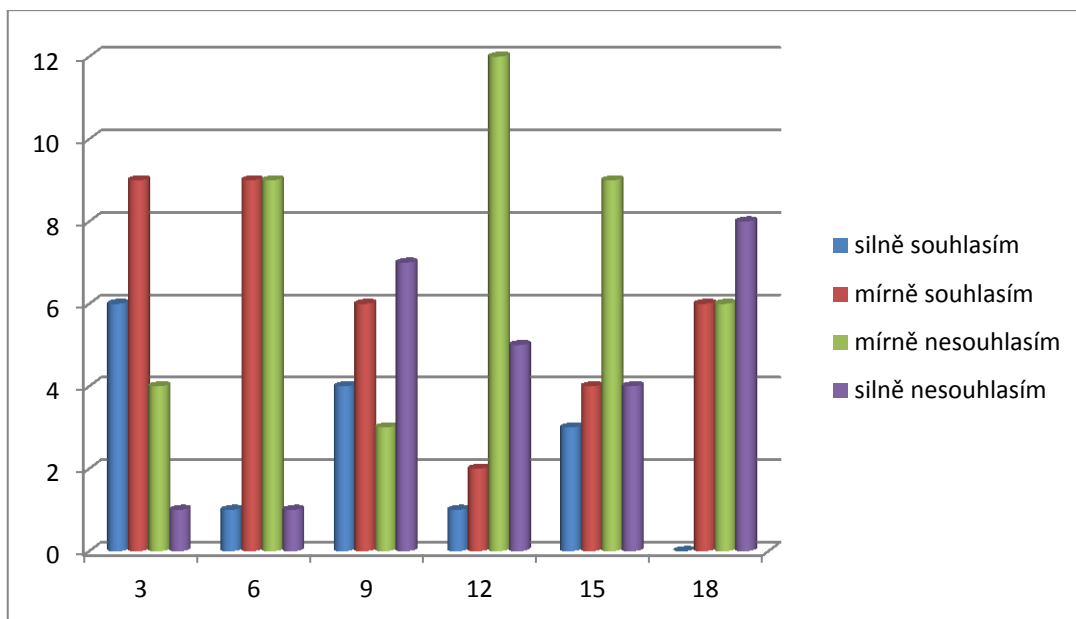




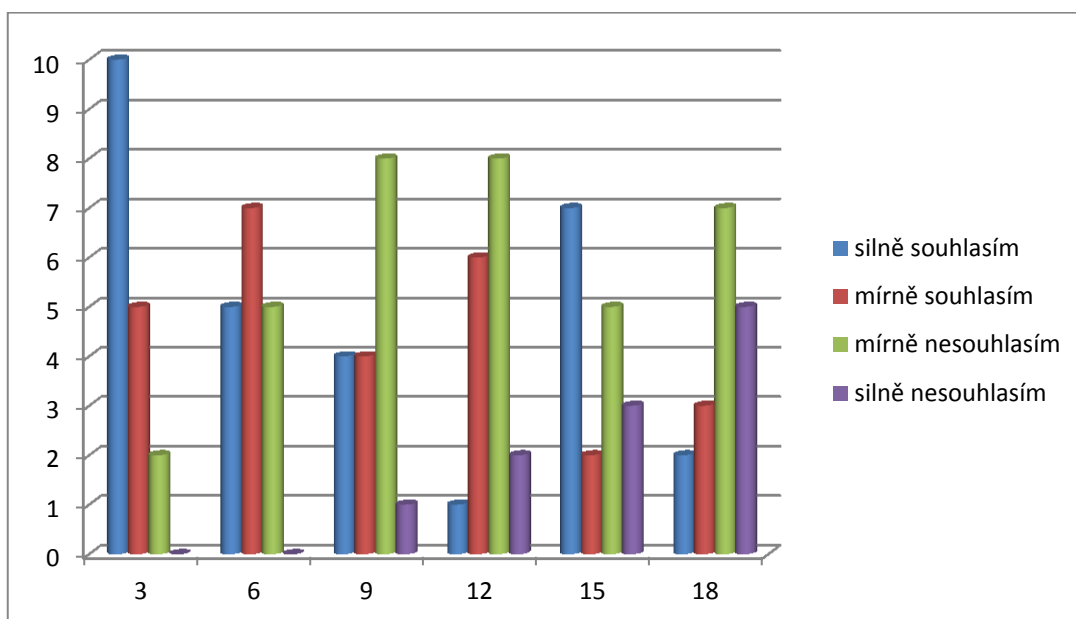
**MOTNŠV – 2. A**



**MOTNŠV – 2. B**

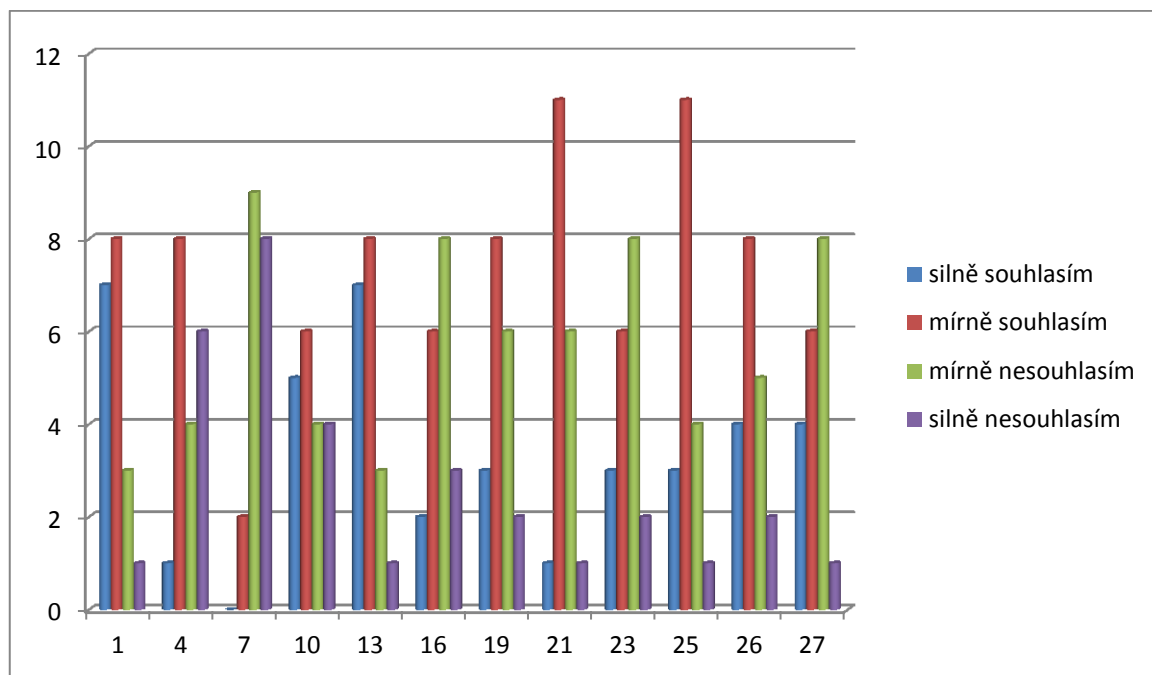


**SEPROS – 2. A**

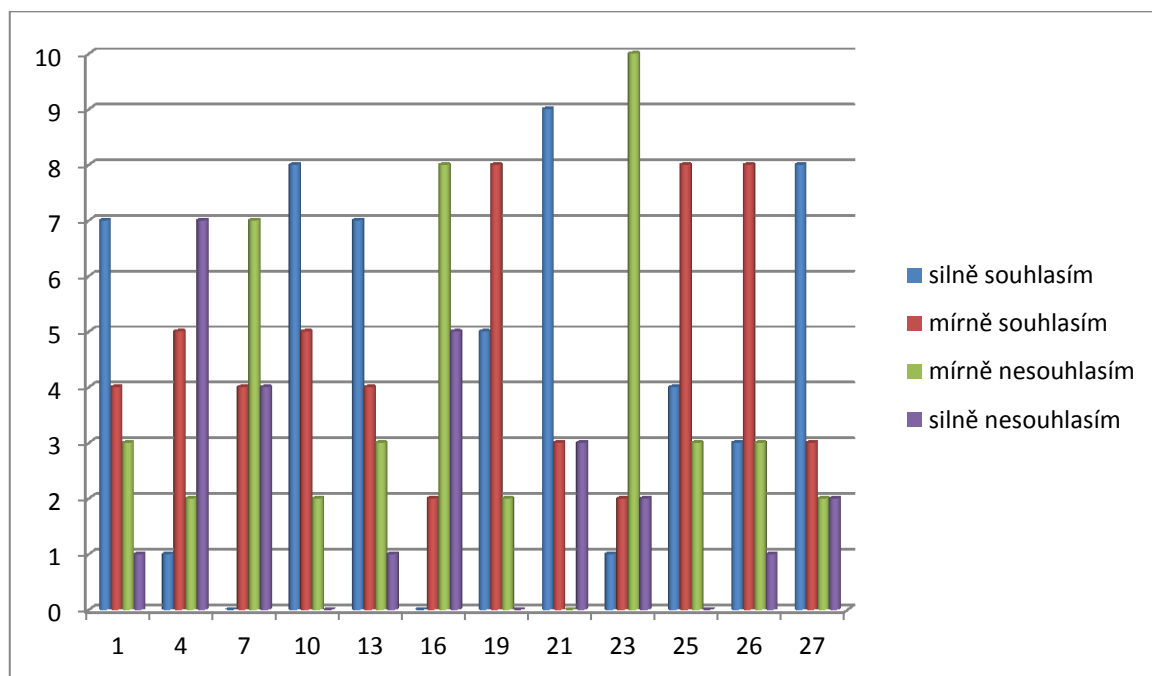


**SEPROS – 2. B**

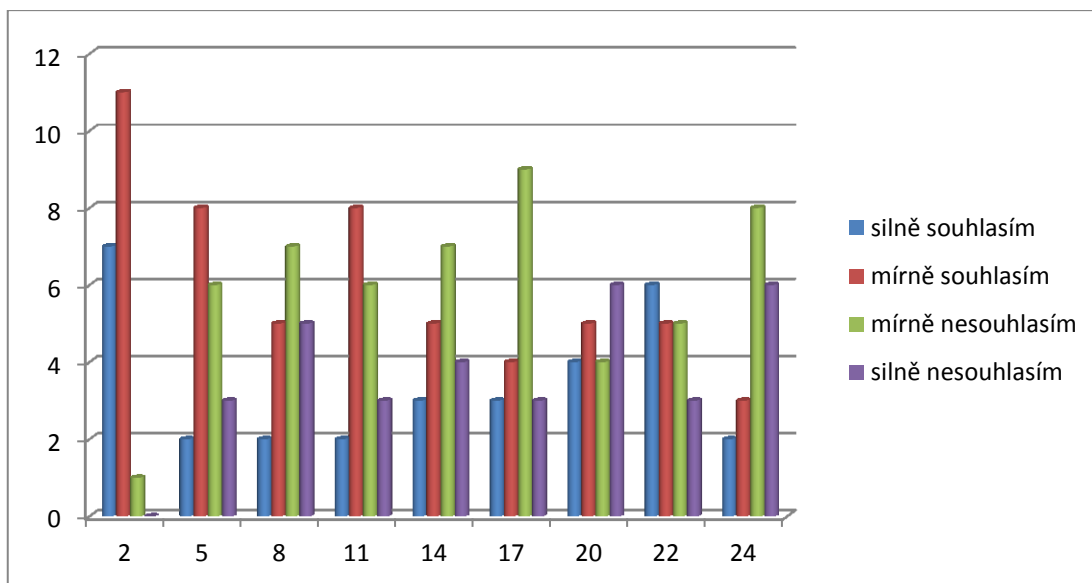
**Příloha č. 8 – Výsledky dotazníkového šetření třetích ročníků SOŠ a SOU**



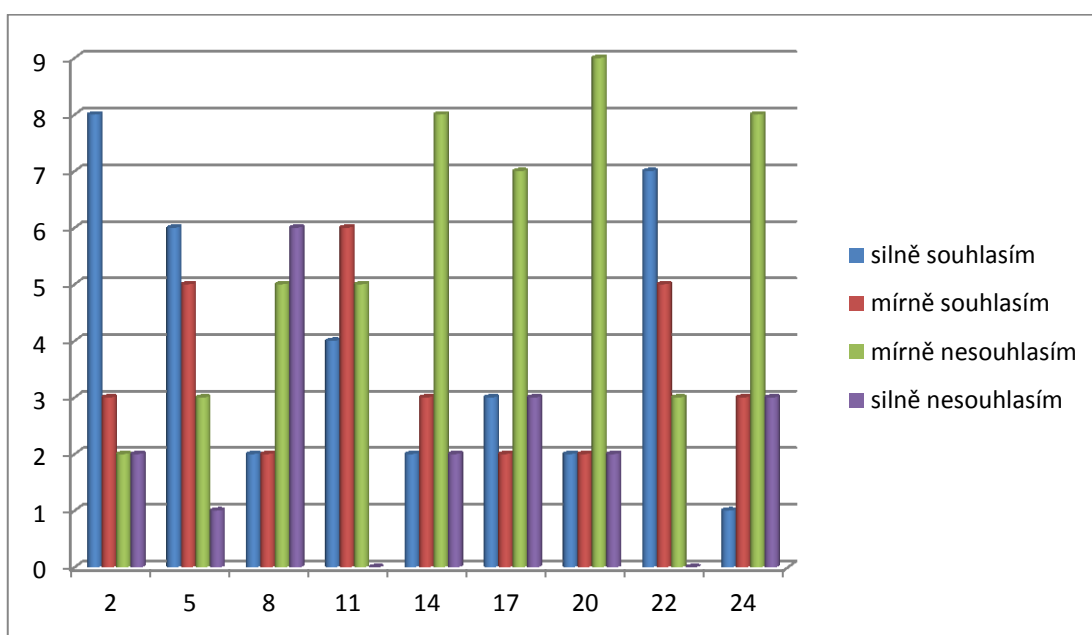
**SUPKT – 3. A**



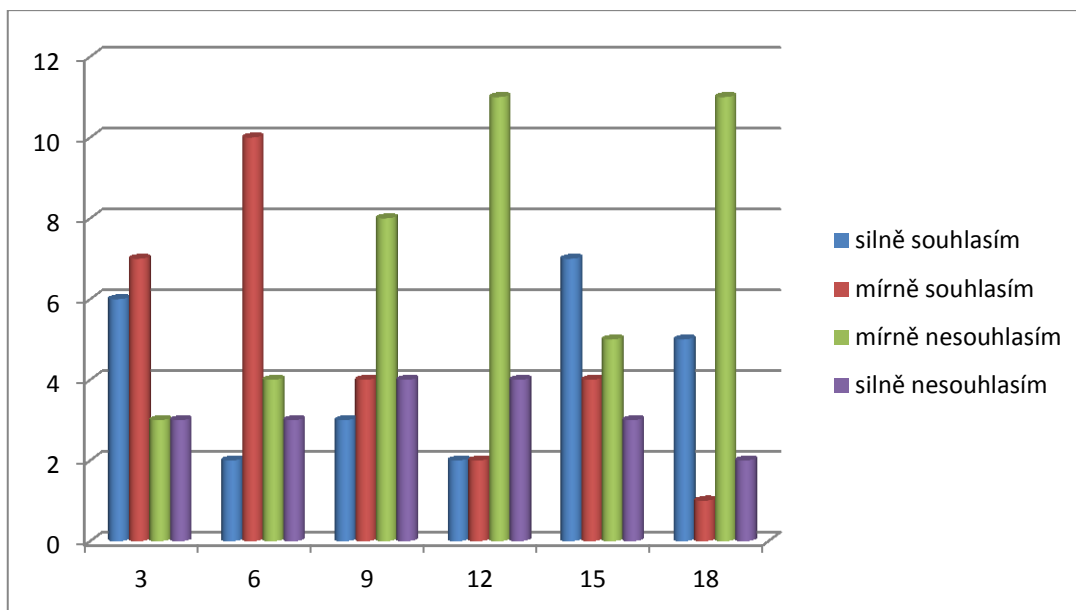
**SUPKT – 3. B**



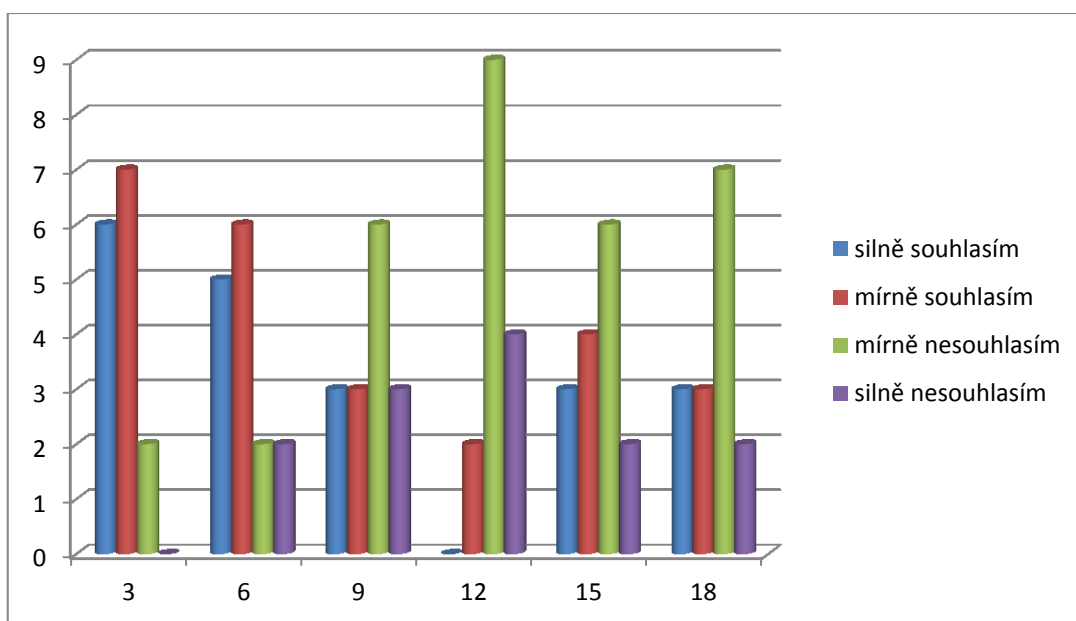
**MOTNŠV – 3. A**



**MOTNŠV – 3. B**



**SEPROS – 3. A**



**SEPROS – 3. B**